Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270432
Centre d'intérêt: 250

Colloque Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation (1990 : Université de Montréal).

Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation : actes / du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation, tenu les 2 et 3 mai 1990 [à l'Université de Montréal] ; édités par Elca Tarrab, Ginette Plessis-Bélair et Yves Girault. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, [1991?].
151 p. ; 22 cm. -- (Actes de colloque) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Code: AC-005. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-920298-72-0

Vedette(s)-secondaire(s): Tarrab, Elca, éd * Plessis-Bélair, Ginette, éd * Girault, Yves, éd * Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation * Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s): Communauté culturelle * Recherche en éducation * Démographie * Intégration sociale * Immigrant * Immigration * Ressources communautaires * Intégration scolaire * Famille * Jeune * Langue * Travail

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

A l'occasion du présent colloque, le Groupe d'intérêt a voulu focaliser les échanges plus spécifiquement sur la vocation de recherche de l'université en relation avec les besoins du milieu. Les questions posées privilégient donc la recherche sur le devenir des communautés culturelles dans la société francophone pluriethnique qu'est le Québec des années 1990. Les différents ateliers ont porté sur l'immigration, l'école, les organismes communautaires, la famille, la langue, le travail. Les participants ont tenté d'approfondir les différentes dimensions et de dégager des pistes de réflexion sur l'identification des besoins, les possibilités d'accès à l'éducation et au marché du travail, l'intégration à la société d'accueil, l'adaptation à l'école française, la familiarisation avec de nouvelles valeurs et la réaction aux politiques d'intégration définies et mises en place par le Québec.

Type de document:

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

1270132

LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES AU QUÉBEC ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

ACTES DU 1[er] COLLOQUE DU GROUPE D'INTÉRÊT
SUR LE PLURALISME ETHNIQUE EN ÉDUCATION
(GIPEE) TENU LES 2 ET 3 MAI 1990

ÉDITÉS PAR ELCA TARRAB,
GINETTE PLESSIS-BÉLAIR ET YVES GIRAULT

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

LES PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION ACTES DE COLLOQUE

LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES AU QUÉBEC ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

ACTES DU 1er COLLOQUE DU GROUPE D'INTÉRÊT SUR LE PLURALISME ETHNIQUE EN ÉDUCATION (GIPEE) TENU LES 2 ET 3 MAI 1990

ÉDITÉS PAR ELCA TARRAB, GINETTE PLESSIS-BÉLAIR ET YVES GIRAULT

La publication de ces actes a été rendue possible grâce à une subvention du Secrétariat d'État et Ministère d'État au Multiculturalisme et à la Citoyenneté

Dépôt légal: 4e trimestre 1991
ISBN 2-920298-72-0
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Micheline Goulet

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES AU QUÉBEC ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE) tenu les 2 et 3 mai 1990

Édités par Elca Tarrab, Ginette Plessis-Bélair et Yves Girault

Comité d'organisation

CHALOM, Maurice
CRESPO, Manuel
D'ANGLEJAN, Alison
TARRAB, Elca
THÉRIEN, Michel

Secrétariat et information

PIETRANTONIO, Linda
SABOURIN, D. Rollande

Conférencier :

ORIOL, Michel

Personnes-ressources :

ALCINDOR, Maryse
BÉLIARD, Lita
FOLCO, Raymonde
JACOB, André
LAGUERRE, Pierre-Michel
PAILLÉ, Michel

Animateur de la plénière :

OLLIVIER, Émile

Animateurs d'ateliers :

AUGENFELD, Rivka
CHALOM, Maurice
FUGAZZI, Benvenuto
GODBOUT, Ghislaine
LESSARD, Claude
PAINCHAUD, Gisèle

Secrétaires d'ateliers :

GIRAULT, Yves
HOHL, Janine
NOËL-GAUDREAULT, Monique
PARET, Marie-Christine
PLESSIS-BÉLAIR, Ginette
VAN GRUNDERBEECK, Nicole

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE 5
Les éditeurs

CONFÉRENCE D'OUVERTURE 11
Les communautés culturelles et la recherche
Michel ORIOL 13

ATELIER SUR L'IMMIGRATION 27
Le contexte démographique québécois de l'intégration des immigrants 29
Michel PAILLÉ

Compte rendu de l'atelier sur l'immigration 40
Janine HOHL

ATELIER SUR L'ÉCOLE 47
L'école et la recherche en éducation 49
Raymonde FOLCO

Compte rendu de l'atelier sur l'école 58
Ginette PLESSIS-BÉLAIR

ATELIER SUR LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES 63
Associations, communautés ethniques et rapports sociaux 65
André JACOB

Compte rendu de l'atelier sur les organismes ethnoculturels et les communautés culturelles 79
Yves GIRAULT

ATELIER SUR LA FAMILLE 85
Reflet de l'intégration sociale et scolaire des jeunes dans la structure familiale 87
Lita BÉLIARD

Compte rendu de l'atelier sur la famille 93
Monique NOËL-GAUDREAULT.

ATELIER SUR LA LANGUE 101
Pierre-Michel LAGUERRE

Compte rendu de l'atelier sur la langue 114
Marie-Christine PARET

ATELIER SUR LE TRAVAIL 119
L'immigrant et le milieu du travail 121
Maryse ALCINDOR

Compte rendu de l'atelier sur le travail 124
Nicole VAN GRUNDERBEECK

CONCLUSION 129
Les éditeurs

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 135

PRÉFACE

Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation est le premier colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE). Subventionné par le secrétariat d'État et le ministère d'État au Multiculturalisme et à la Citoyenneté, ce colloque s'est tenu à la faculté des Sciences de l'Éducation dans le cadre des célébrations de son 25ème anniversaire, sous les auspices du Vice-Décanat à la recherche.

Ce colloque s'inscrit dans le prolongement d'une première réunion que le GIPEE a organisée le 12 avril 1989. Il s'agissait alors d'une table ronde intitulée "Éducation et communautés culturelles" qui regroupait les membres du GIPEE et des responsables institutionnels de la région métropolitaine. Le but était alors de discuter, avec des personnes directement impliquées dans le milieu, du rôle que pourrait jouer l'Université de Montréal et plus particulièrement la Faculté des Sciences de l'Éducation, dans la problématique pluriethnique du Québec d'aujourd'hui. Les échanges avaient été nombreux, riches et diversifiés mais portaient essentiellement sur la vocation éducationnelle de l'Université.

À l'occasion du présent colloque, le GIPEE a voulu focaliser les échanges plus spécifiquement sur la vocation de recherche de l'Université en relation avec les besoins du milieu. Les questions posées privilégient donc la recherche sur le devenir des communautés culturelles dans la société francophone pluriethnique qu'est le Québec des années 90. L'identification des besoins, les possibilités d'accès à l'éducation et au marché du travail,

l'intégration à la société d'accueil, l'adaptation à l'école française, la familiarisation avec de nouvelles valeurs, la réaction aux politiques d'intégration définies et mises en place par le Québec constituent les différents thèmes soumis aux considérations des participants à ce colloque. Il s'agit donc d'en approfondir les différentes dimensions et d'en dégager des pistes de réflexion susceptibles d'alimenter la recherche universitaire.

Les participants invités représentaient différentes communautés culturelles, différents paliers gouvernementaux, différents organismes oeuvrant dans le milieu, des directeurs d'école ainsi que des enseignants directement impliqués à différents niveaux d'enseignement en milieu pluriethnique. L'implication de ces participants lors des échanges et la qualité de leurs interventions ont amené les membres du GIPEE à souhaiter la publication des Actes de ce colloque dont ils ont confié la responsabilité à un comité éditeur.

Ces Actes comprennent donc d'une part, la Conférence d'ouverture de Michel Oriol ainsi que les présentations faites par les personnes-ressources invitées dans chacun des ateliers et, d'autre part, les résumés des échanges des participants à ces mêmes ateliers. Afin que les échanges des participants puissent être replacés dans leur contexte, l'exposé de la personne-ressource est précédé de la problématique telle que posée par le Comité organisateur et suivi du résumé des discussions et d'une synthèse des pistes de réflexion que les participants proposent et qui sont susceptibles d'alimenter la recherche dans le domaine.

Dès le début du colloque, Monsieur Oriol dans sa conférence d'ouverture nous fait une mise en garde, d'une part, contre le type de recherche où le chercheur propose aux communautés de se redéfinir à partir de ses découvertes et publications et, d'autre part, contre les analyses purement intellectuelles des pratiques de ces communautés. S'opposant aussi à l'affrontement des grandes idéologies dans leur prétention à faire partager et appliquer leur vérité, il nous propose une définition de la recherche qui s'attache à l'émergence du sens vécu par les groupes, qui fasse référence au concret et qui se centre davantage sur les expériences quotidiennes.

Les exposés présentés dans les ateliers illustrent bien les propos de Monsieur Oriol. Ils se centrent sur différents aspect de la réalité tout en remettant en cause un certain nombre d'idées qu'on tient pour acquises.

C'est ainsi que dans l'atelier sur l'immigration, Michel Paillé démontre, chiffres à l'appui, à quel point on se leurre que de vouloir compter sur une immigration plus substantielle pour combler le déficit des naissances, car toute politique compensatoire signifierait un recours massif à l'immigration,qui ferait appel à un si grand nombre d'immigrants, que le Québec ne pourrait pas les absorber. Ceci est d'autant plus vrai que la concentration des immigrants dans l'île de Montréal risque de réduire encore plus la proportion de parlant-français qui n'était plus que de 59,9% en 1986. En effet, bien que les inscriptions des allophones dans les écoles françaises aient augmenté de façon fulgurante, depuis l'adoption de la loi 101, il n'est pas évident qu'on puisse compter sur la mobilité linguistique des allophones vers le français pour maintenir cette même proportion. L'augmentation de

l'immigration aurait pour effet d'accentuer la concentration d'écoliers ne parlant pas français et donc de réduire d'autant la proportion des élèves francophones.

Contrairement à Michel Paillé, Raymonde Folco pense, quant à elle, que la volonté d'augmenter le nombre d'immigrants qu'on retrouve chez les politiciens depuis les vingt dernières années n'est pas la conséquence du déclin démographique que connaît le Québec, mais plutôt celle de la prospérité économique et des transformations rapides du Québec dont les besoins en main d'oeuvre se sont accrus. Cependant le système scolaire ne semble pas avoir évolué au même rythme et tarde d'une part à s'adapter aux nouvelles dimensions culturelles de la réalité pluriethnique et, d'autre part, à adopter des pratiques pédagogiques appropriées à la nouvelle dynamique vécue dans la salle de classe. Elle demande donc aux Universités-Responsables de la formation des maîtres d'intégrer l'éducation interculturelle dans leurs programmes.

André Jacob, lui aussi, après avoir tracé brièvement l'historique des associations à caractère ethnique, apporte des rectifications aux perceptions erronées qu'on a d'elles. On croit, en effet, généralement qu'elles sont le reflet de la communauté, alors qu'en fait elles servent de révélateur des contradictions vécues par leurs membres, qui doivent s'adapter à la double appartenance et à la dialectique continuité-rupture. Les associations dont les plus anciennes remontent au 19e siècle, ne forment même pas 6% de l'ensemble des associations québécoises. Elles peuvent faciliter la formation et l'organisation de la communauté et constituent les lieux d'une nouvelle cohérence qui aident à briser l'isolement dans lequel les migrants vivent en

s'efforçant de le remplacer par un sentiment d'appartenance. M. Jacob souligne surtout le rôle des associations impliquées dans les services sociaux et de santé qui, bien qu'elles ne forment que 11,7% des associations québécoises, ne jouent pas moins un rôle capital, car elles rejoignent l'individu dans une période cruciale et difficile de sa vie.

Les difficultés engendrées par la dualité continuité-rupture sont bien connues des enfants des communautés culturelles, eux qui sont, comme le sougligne Lita Béliard, tiraillés entre les valeurs que leur transmet la famille et les nouvelles valeurs auxquelles ils doivent adhérer via l'école. Plus le fossé est grand entre les deux milieux, plus ces enfants risquent de faire face à des problèmes de mésadaptation scolaire.

D'autres difficultés viennent s'y ajouter nous dit Pierre Michel Laguerre, difficultés que doivent affronter ces enfants dont, d'une part, l'apprentissage du français, bien que langue non-maternelle, se trouve à être évalué au même titre qu'une langue maternelle et pour qui, d'autre part, l'apprentissage de la langue d'origine est confronté à de multiples contradictions. Dans cette même communication, Pierre Michel Laguerre analyse les raisons de l'anglicisation massive des immigrés, dont il tient responsable la politique du "laisser-faire" adoptée par Québec jusqu'en 1969, et non les communautés culturelles immigrées à qui on offrait l'alternative de s'intégrer au groupe le plus favorisé économiquement. Ce n'est que depuis 1969, que le Québec s'est doté de lois, à caractère plutôt incitatif au départ, plus contraignantes par la suite et dont les résultats ont besoin de quelque temps pour se faire sentir.

Les adultes, quant à eux, doivent en tant que main-d'oeuvre immigrée, affronter des problèmes dont les plus fréquents ont été exposés par Madame Alcindor dans l'atelier sur les immigrants et le travail.

Bien que chacun des ateliers ait à traiter d'un aspect particulier de la réalité vécue par les membres des communautés culturelles, il n'en reste pas moins vrai que tous ces aspects ont des liens très étroits entre eux, ce qui est mis en évidence soit dans les exposés, soit dans les discussions que nous présentons dans ces actes.

Les éditeurs

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET LA RECHERCHE

Michel ORIOL
Institut d'Études et de Recherches
Interethniques et Interculturelles
Université de Nice

Introduction : Repenser le lien du théorique au pratique dans le domaine des relations interculturelles

Si l'on veut que les communautés culturelles prennent un rôle plus actif et plus efficace dans les questionnements qui les concernent, sur leur organisation, leur devenir et surtout leurs relations aux autres, on est tout de suite confronté à un vieux problème. Comment en effet assurer les liens entre la théorie et la pratique, comment s'y prendre pour rapprocher les tâches propres au théoricien des sciences sociales (observer, analyser, expliquer, prévoir) de celles qui relèvent du praticien (valoriser et améliorer l'usage et la transmission d'une langue, organiser des retrouvailles, gérer des solidarités précaires, etc.)

Or le passage de la théorie à la pratique et son inverse sont en crise. Le marxisme s'est discrédité en confondant un avenir scientifiquement conçu avec une contrainte politiquement imposée. Mais le fonctionnalisme n'est guère en meilleur état : en confiant aux "spécialistes" le soin de définir scientifiquement les besoins à satisfaire en priorité, il a attribué aux sciences sociales le pouvoir exorbitant d'identifier les exigences et les souhaits d'une communauté sans que ceux qui sont les principaux concernés soient consultés.

Ainsi, aujourd'hui, le lien entre la vie et la recherche ne va pas de soi. Mieux vaut considérer les obstacles à surmonter, que d'avancer sans précaution des conseils ou des avis inconsidérés.

"Qui ajoute à sa science ajoute à ses souffrances"

Appliquer sans précaution ni recul, la "théorisation" des expériences communautaires conduit à trois sortes de risques, différents de nature, mais également nocifs :

- faire du savoir scientifique l'instrument d'un pouvoir communautaire qui échappe lui-même à toute remise en question;
- à l'inverse, introduire un doute dissolvant dans l'expérience des solidarités et des convivialités;
- conférer à l'intellectuel un statut tellement privilégié que toute expérience populaire s'en trouve discréditée.

L'histoire des théories relatives aux relations interculturelles montre bien que, dès le départ, le risque de les mettre au service de l'ethnocentrisme était considérable. Des théories aujourd'hui considérées comme neutres et objectives, comme celle de la "dimension cachée", mettant en évidence l'importance des relations non verbales dans la communication interculturelle, ont été conçues par E.T. HALL et ses collaborateurs comme un instrument destiné à accroître l'efficacité des diplomates et des businessmen des U.S.A. *"L'homme d'affaires a beaucoup à gagner en respectant les différences culturelles en matière de langage du temps, de l'espace, des possessions matérielles, des structures amicales et des accords"* (HALL, 1960).

Même si les travaux produits à partir d'une telle approche ont permis de mieux analyser un domaine jusqu'alors méconnu, ils évitent difficilement cet écueil majeur qui réside dans la valorisation unilatérale de la culture à laquelle appartient le chercheur, n'envisageant les problèmes qu'à partir de son propre système de valeurs.

La remise en question de cet ethnocentrisme plus ou moins explicite conduit cependant à courir le risque inverse : faire douter la communauté de la légitimité de ses représentations et de ses projets collectifs. Ernest RENAN soulignait déjà au siècle dernier à propos de l'identité nationale, que le partage d'un patrimoine symbolique s'accommode mal des révisions et des nuances qu'impose une lecture critique de l'histoire : *"L'oubli, et je dirai*

même l'erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d'une nation, et c'est ainsi que le progrès des études historiques est souvent pour la nationalité un danger" (1887).

L'esprit de recherche conduit alors à couper l'intellectuel de la communauté dont il est issu ou dont il analyse les modes de fonctionnement au lieu de motiver et d'éclairer son dialogue avec elle. Beaucoup d'écrivains ont ainsi exprimé la nostalgie qu'ils ressentaient pour les relations sociales marquées par une convivialité spontanée au sein des groupes préservés par leur pauvreté et le manque d'éducation de l'intellectualisation desséchante de leurs pratiques.

Mais les protagonistes de la modernité sociale ne s'abandonnent pas tous à la nostalgie de la spontanéité des rapports traditionnels. Beaucoup d'intellectuels actuellement en France s'attaquent au contraire à l'esprit communautaire qu'ils stigmatisent parce qu'il conduirait à s'enfermer sur soi. Inspirés par l'image de Le Pen ou celle des intégristes, FINKELKRAUT (1989) ou RODINSON (1989) voudraient que le sens de l'universel soit le mobile exclusif de l'histoire ou du sociologue.

Peut-être que la relation entre le chercheur et les communautés est-elle au pire, quand, voulant éviter d'en être éloigné ou exclus, celui-ci entreprend de leur proposer de se redéfinir à partir de ce qu'il aura découvert et publié. C'est le modèle caricatural qu'on rencontre souvent dans le Tiers-Monde -mais les minorités "modernes" n'échappent pas complètement à une telle schématisation- lorsque l'ethnographie devient une référence sacralisée : *"... En caricaturant à peine, on peut dire que le pays Dogon est devenu un vaste supermarché pour amateurs de "primitivisme génial" ou "d'africanité" et qu'il le paye cher dans toutes les dimensions de sa vie sociale et symbolique... La* ***Dogonitude*** *n'existe pas et la manipulation de sa rhétorique à laquelle se livrent les jeunes Dogons scolarisés, GIRAULE en mains ou presque, n'est une escroquerie morale que pour l'Occidental qui s'accroche envers et contre tout à ses fantasmes"* (J.P. GAUDIER, 1989). Dans de telles conditions, tels des vampires, le chercheur et ceux qu'il inspire s'approprient, pour le digérer à leur façon, le patrimoine symbolique de la communauté qu'ils abandonnent, exsangue et dévitalisée.

Et pourtant la communauté sociale, comme espace de relations privilégiées mais sans clôture, comme lieu de concertation mais sans manipulation de l'opinion, comme site d'un patrimoine collectivement chéri et partagé, n'est pas seulement une utopie, une projection hallucinée de notre modernité désenchantée. On peut encore trouver des lieux où l'observer et s'inspirer d'elle pour chercher de possibles alternatives à nos désillusions. L'expérience que nous relatons ci-dessous en est un exemple vivant.

Retour à l'expérience fondatrice

Une récente mission au Portugal m'a procuré une occasion de vivre une relation brève, mais intense avec des gens dont les pratiques, la façon dont ils gèrent ensemble leur cadre de vie permet de donner un sens bien déterminé au mot "communauté". Appliquée à ce qu'on observe parmi eux, cette définition du mot "communauté" permet de désigner leur "être ensemble" concret, la quotidienneté de rapports privilégiés entre membres d'un même groupe, tissés pour préserver la qualité d'un cadre de vie partagé. Avant donc d'en revenir à nos "communautés" urbaines, dont on en vient à penser qu'il n'est pas sûr qu'on ait le droit de les dénommer ainsi, proposons-nous un détour par ces lieux où les mots, reprenant sens, peuvent orienter des pratiques et non pas seulement développer des métaphores de plus en plus floues.

Voici un village qui s'est désenclavé il y a trois ans. Les "Ponts et Chaussées" de Lisbonne ne sont pour rien dans la construction de la route. D'ailleurs, au Portugal, ils ne gèrent que les grands axes de communication et abandonnent les voies secondaires aux initiatives villageoises des "commissiaoes da melhioramento". Le chemin a donc été tracé par un notable, le mari de l'épicière, qui n'a pas manqué cependant de consulter chacun. Seuls ont regimbé quelques émigrés qui veulent transposer ici les jeux urbains de la chicane. C'est aussi parmi eux qu'on trouve les bâtisseurs intempestifs, qui avaient entrepris de faire hurler la brique et le parpaing à côté des murs gris traditionnels, édifiés par l'entassement minutieux et patient de dalles et de plaques de schiste.

La communauté, pour les en empêcher, a résolu de leur racheter leurs odieux édifices, de les démolir et d'y substituer des bâtiments fidèles à un style qui est moins dicté par une prescription imposée à tous, que par une inscription séculaire dans le paysage identitaire. Elle en a profité pour mettre en service un moulin à huile, conçu juste à la mesure de la production des oliviers du hameau. On a alors qu'à recourir à la pierre et au bois pour le construire et pour fabriquer engrenages, roues et canalisations. Si jamais on a à réparer ou à refaire, on évitera ainsi l'emprunt et la dépendance.

Les terrasses escarpées et étroites ne peuvent être mises en valeur qu'à la manière de jardins. Pour les cultiver, on négocie avec les hameaux d'amont et d'aval la juste quantité d'eau nécessaire à l'usage local. Ainsi est-il difficile de qualifier une telle gestion d'autarcique, parce que cela connoterait la clôture et l'exclusion. C'est d'être à l'écart et non d'être fermé qui préserve CASA REALE des touristes, mais aussi, chose peut-être encore plus heureuse, des sociologues. Le hameau ne recourt qu'au service de quelques travailleurs sociaux, assez habiles ou assez conscients du privilège de leur mission pour ne pas imposer leur compétence aux dépens des régulations communautaires. Celles-ci ne suffisent certes pas à arracher les résidents à la pauvreté, mais elles les prémunissent fort efficacement contre la misère.

J'espère que le lecteur me pardonnera les effusions que m'a inspiré ce lieu communautaire dont une visite récente m'a permis de constater la vitalité perpétuée. Ce n'est pas que je veuille m'abandonner à je ne sais quelle nostalgie rousseauiste d'un Éden rural irréversiblement saccagé. Mais c'est au contraire que l'esprit communautaire ne trouve à se fonder concrètement que dans les exemples encore vivants de ce qui lui a donné sens originellement. L'idée régulatrice que propose CASA REALE nous assigne de façon pratique et précise les exigences auxquelles chacun doit satisfaire pour travailler à la maintenance et aux développements des communautés.

La première est, justement, aux antipodes de l'abstraction idéologique. C'est de se rappeler que les groupes sociaux ne produisent et

ne maintiennent leur unité et leurs relations culturelles que dans l'expérience vécue des espaces partagés et des tâches quotidiennes.

La seconde est de référer des actions apparemment disparates à un même cadre de référence. Penser "communautaire", c'est éviter que les pratiques économiques, la gestion de l'environnement, l'éducation et la production des loyautés, l'articulation de la vie privée et des espaces publics soient abandonnées à des logiques séparées et divergentes. C'est essayer de refaire un tout à partir des lieux éclatés de nos pratiques trop spécialisées.

Enfin, il importe de bien articuler ces activités de maintenance et de reproduction à l'ordre des symboles par lesquels nous pensons l'unité et la différence. Choisir un matériau, creuser un canal, c'est, pour les gens de CASA REALE, désigner ses partenaires et bâtir un espace. Pour les choix technologiques et pédagogiques que nous devons faire pour notre part, en va-t-il tellement de façon différente?

Quelques principes à mettre en oeuvre

En multipliant les démentis aux grandes théories socio-historiques, le cours des événements, depuis trente ans, a contribué à une révision souvent radicale des ambitions de la recherche, désormais mieux à même de se centrer davantage sur les expériences vécues concrètement et quotidiennement. Plutôt que de présupposer que leur objet essentiel est l'affrontement des grandes idéologies dans leur prétention à faire partager et appliquer leur vérité, les sciences sociales s'attachent désormais plutôt à repérer l'émergence du sens vécu par les groupes dans le cadre de ce que la phénoménologie appelle le *"Lebenswelt"*, le monde de la vie. Elles posent ainsi la "production sociale" de la réalité (BERGER et LUCKMAN, 1967) par les acteurs eux-mêmes, comme un processus plus fondamental que sa manipulation par des appareils politiques, religieux ou culturels.

Les ressources méthodologiques dès lors mises en oeuvre dans le développement de la sociologie qualitative ne sont certes ni cohérentes ni toujours très strictement définies. Mais leur point commun, dans leur diversité, est de ne jamais faire l'économie de la référence initiale au concret

dont nous avons posé le caractère prioritaire dans la recherche de ce qui permet de donner (ou de refuser) sens à la vie communautaire. On peut de ce point de vue se féliciter de tout projet de réhabiliter les analyses de la création culturelle. Les sciences sociales ont depuis vingt ans trop privilégié les travaux portant sur "la reproduction", la recherche de plus en plus fine des mécanismes par lesquels se perpétuent d'une génération à l'autre les hiérarchies et les stratifications. La façon dont les groupes produisent leur unité en renouvelant leurs expressions n'est pas moins importante que l'organisation des statuts en leur sein. À ce processus, il est désormais possible d'appliquer les orientations récentes de la recherche qualitative : étude de la vie quotidienne, histoires de vie, sociologie cognitive, psycho-sociologie de l'interaction, étude sociolinguistique des réseaux d'acteurs en communication, phénoménologie de la vie sociale et même, pour ceux que son lexique un peu abscons ne rebuterait pas, ethnométhodologie.

Ce louable souci de saisir, au plus près du discours ou de la pratique concrète des sujets, la production de leurs liens sociaux et de l'unité des groupes d'appartenance ou de référence, appelle cependant, à mes yeux, deux réserves principales.

La première consiste à souligner qu'il ne faut pas confondre des expériences concrètes vécues par le sujet social avec une préoccupation quasi exclusive pour la microsociologie. Les sentiments que suscite l'emploi d'une langue véhiculaire, la représentation que l'on se fait d'une culture globale, de ses oeuvres, de ses expressions, ne sont pas moins concrets que la lecture du sens des gestes et des mimiques dans le rapport entre deux personnes d'origines différentes. La relation interculturelle s'organise en paliers dont il faut s'efforcer de comprendre l'articulation, et il serait aberrant de présupposer que seule la proximité a du sens (J.P. GAUDIER, 1989). Dans notre "monde vécu" où circulent tant de messages médiatiques, c'est souvent la perception concrète du lointain qui préfigure le sens qu'on attribue au prochain.

En outre, parmi les paliers où s'articule la production du sens de la vie sociale, il ne faut pas davantage dénier toute importance fondatrice à ceux où l'interaction sociale se code et se cristallise en rapports institués.

Il ne s'agit pas de revenir au temps où des doctrines comme celles d'ALTHUSSER (1970) assignaient dogmatiquement aux "appareils idéologiques d'État" un rôle forcément décisif dans la structuration des rapports sociaux. Mais force est de constater que la définition que peut recevoir un groupe se situe entre deux pôles dialectiquement opposés : celui que lui propose chacun de ses membres en son for intérieur lorsqu'il effectue les choix décisifs dans la recherche de ses partenaires et celui que lui assignent les discours officiels, plus ou moins renforcés par les contraintes juridiques, les pratiques de discrimination... La totalisation institutionnelle du groupe communautaire, exercée quotidiennement dans l'univers de l'école ou de l'entreprise, n'est pas moins concrète, ici encore, que la totalisation existentielle par laquelle le sujet trace les limites significatives de ses espaces de vie, voire de mort. Si la notion d'aliénation n'a plus guère aujourd'hui de pertinence, c'est précisément parce qu'elle postulait un univers social où nulle institution ne donnerait quoi que ce soit à intérioriser. On n'a proposé par là qu'un mythe idéologique, non un concept capable d'armer une méthode.

La complexité qui caractérise l'articulation de ces paliers de totalisation requiert qu'on ne se contente pas de situer et de comprendre la représentation que se fait chaque acteur social du (ou des) tout(s) au(x)quel(s) il appartient. Celle-ci est d'ailleurs souvent fluctuante, très dépendante des situations.

Ainsi proposerons-nous que la recherche recoure à des modèles systémiques pour analyser et prévoir la production et l'interaction des appartenances communautaires dans leurs dimensions les plus stables. Sans doute s'éloigne-t-on, par là, de la définition de soi-même que peut produire l'acteur concret. Mais on s'autorise du même coup à rapporter et éventuellement prévoir la façon dont cette définition peut se trouver confirmée, altérée, stratégiquement reprise ou déniée par des ensembles de variables dont le sujet n'a que rarement le contrôle, et parfois nullement la conscience : compétition économique, régulation juridique, dynamiques associatives... Cela ne revient nullement à réhabiliter le déterminisme : d'une part, parce que nul système ne se résume à un enchaînement linéaire de causalités, d'autre part, parce que l'acteur lui-même contribue à construire

le système par la façon dont il cherche à exercer son contrôle soit sur certains espaces d'échange et de coopération, soit sur certains domaines d'activités.

Encore faut-il bien voir que les systèmes pertinents pour décrire et éventuellement prévoir les relations communautaires ou intercommunautaires doivent être conçus comme **ouverts** (à l'image de notre hameau portugais). Carmel CAMILLERI a souvent rappelé que chaque communauté n'est pas caractérisée, comme le supposait arbitrairement le culturalisme, par une harmonie générale de ses domaines d'expression et d'activité : la sphère de la socialisation familiale et celle de l'éducation sociale plus large sont souvent prises dans une dialectique d'ajustement qui ne va pas sans conflits répétés. Mais c'est surtout par rapport aux autres communautés que chacun trouve à se définir dans une relation qui combine l'opposition symbolique et la complémentarité fonctionnelle. Chaque "système" communautaire propose à la fois la lecture de la différence identitaire et l'analyse des ajustements ou des conflits entre pratiques économiques ou politiques (CAMILLERI, 1985).

Mais l'empreinte de la modernité sur le système communautaire réside dans l'obligation qu'elle lui impose, si l'on peut dire de s'ouvrir "par le haut". Cela vaut d'abord pour le système des pratiques sociales. La mondialisation des rapports sociaux ôte de plus en plus toute légitimité radicalement fondatrice au territoire spécifique. La diaspora, loin d'être le statut, liée à la malédiction, de tel ou tel groupe exceptionnel devient le mode d'organisation normal des communautés éclatées. Mais, dans l'ordre symbolique, on trouve une exigence "verticale" d'ouverture encore plus marquée par le fait que chaque revendication identitaire doit comporter une référence à l'**universel** : soit que le groupe joue, par sa production culturelle, un rôle irremplaçable pour enrichir le patrimoine commun à tous, soit parce que le groupe s'instaure comme un témoin exceptionnel du droit ou de la liberté. Toute identité qui perpétue une domination ou une discrimination est, en ce sens, aujourd'hui précaire. Mais aucune domination, aucune discrimination ne se trouve abolie par la seule vertu d'une dénonciation de l'étroitesse ou du particularisme des revendications identitaires. Celles-ci doivent inventer les voies spécifiques de la production de l'équité ou de la liberté au sein de chaque communauté.

Dans ces luttes incertaines, la communauté ne s'avère un destin qu'aussi longtemps qu'elle est acceptée par le sujet comme cadre de vie. L'ouverture que comporte nécessairement sa représentation systémique est aussi la voie de la conversion, de l'évasion, de la redéfinition. Le modèle "Voice-Exit" dont Albert HIRSCHMANN a proposé à la fois la conception générale et l'application spécifique aux appartenances nationales (A. HIRSCHMANN, 1978) est, sous cet angle, très heuristique.

Il implique que le choix de quitter le groupe ("exit") est d'autant plus facile que les moyens de s'y faire entendre ("voice") sont plus réduits. Bien des processus paradoxaux peuvent être expliqués par là. Les actions retentissantes menées dans le domaine de la politique et de la culture par les Nord-Africains de la deuxième génération en France (les "Beurs") les intègrent profondément à la communauté française, au sein de laquelle nombre d'entre eux trouvent un statut éminent d'écrivain, de cinéaste, de leader politique[1]. En revanche, l'exceptionnelle discrétion des Portugais et de leur réseau associatif signifie qu'ils s'accommodent plus profondément et plus durablement de la double appartenance. C'est souvent pour eux "l'exit", la sortie vers l'espace originaire qui est l'occasion de revitaliser profondément l'appartenance religieuse, les réseaux familiaux et villageois, les solidarités économiques.

On retrouve dans tous ces exemples la nécessité de prendre en compte à la fois les dimensions économiques et symboliques. L'homme "communautaris" ne se réduit pas à l'homo-"économicus" (même si les solidarités sont utiles et appréciées dans un univers de compétition permanente).

Certains auteurs, Michaël HECHTER, Michaël BANTON, ont essayé de produire une théorie générale des appartenances qui les explique par le calcul de l'intérêt. Appliquées aux "lobbys" politiques ou aux réseaux de l'économie informelle, leurs conceptions ne manquent pas d'aspects

---

[1] Cette phrase a été écrite avant que n'éclate la guerre du Golfe. La situation s'en trouve profondément changée. Il demeure que la possibilité entière d'un débat public sur la guerre permet à notre sens aux loyautés de se maintenir.

convaincants. Mais peut-on pour autant les universaliser? (HECHTER, 1975, BANTON, 1985).

Réduite à ses seules dimensions, toute logique économique dissout les identités, parce que le rapport d'échange est en soi homogénéisant. Les exemples ne manquent pas d'entreprises "ethniques" qui, au fil des années, se sont "normalisées" en sociétés qu'on peut dûment qualifier d'anonymes (MATEJKO, 1984).

Aussi peut-on plutôt, à l'inverse, proposer le sacrifice comme critère de la vitalité d'une appartenance communautaire. C'est parce qu'un membre du groupe peut subordonner le calcul de son intérêt à la maintenance du tout dont il fait partie que ce dernier a enfin de compte la chance de survivre ou de se développer.

On peut illustrer ce débat par la considération du rôle de la pratique des langues au sein des communautés qui ont à assumer le statut de minorité culturelle. Lorsqu'on observe l'importance que leurs membres y accordent quand on les interroge sur le devenir de leur groupe, on est d'abord tenté de raisonner en termes déterministes : la langue commune serait alors un facteur (variable indépendante) dont dépend la cohésion (variable dépendante).

Mais à pousser plus loin l'observation, on relève que l'usage de la langue communautaire est rarement d'un intérêt économique et social aisé à faire reconnaître.

Il arrive souvent que pour l'enfant à l'école et pour l'adulte dans le cadre formel de l'administration ou de l'entreprise, son usage soit stigmatisé. On est conduit alors à poser la pratique linguistique à l'inverse du produit d'un déterminisme, comme l'oeuvre précaire de la mobilisation des acteurs sociaux qui s'efforcent, plus ou moins efficacement, de s'opposer à la dissolution de leurs liens. Un tel volontarisme, qu'on voit souvent à l'oeuvre dans la vie des associations, correspond à une résistance au processus d'homogénéisation qui se trouve être l'effet le plus probable des structures dominantes de l'économie et de la vie sociale. Cette dialectique de l'ordre

(l'hétérogénéité) et du désordre (l'homogénéité) permet d'insérer l'étude des communautés dans le cadre d'un débat épistémologique qui concerne toute la pensée scientifique contemporaine (Oriol, 1984/85).

Elle interdit, en revanche, la prévision déterministe. Si le devenir des communautés dépend de leur capacité de mobilisation, on introduit par là la contingence. Mais on légitime, du coup, le recours à la prospective.

Les divers degrés de volontarisme, les divers niveaux de structuration de la vie associative, les diverses possibilités qu'accordera la loi à l'expression du pluralisme autorisent, en les combinant aux considérations nécessaires sur les changements socio-économiques d'ordre macrosocial, la construction de scénarios relatifs aux devenirs possibles des communautés. La recherche ne leur propose alors ni pessimisme ni optimisme, comme si la partie était déjà jouée. Mais elle invite chacun à mesurer avec lucidité le coût des valeurs communautaires auxquelles il peut s'efforcer de tenir.

Bibliographie

ALTHUSSER, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche). La *Pensée*.

BANTON, M. (1985). Mixed motives and the processes of rationalization. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 8, no 4.

BERGER, P.L., LUCKMANN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. New York : Anchor Books. Doubleday and Cy Inc.

CAMILLERI, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, Lausanne. UNESCO Delachaux et Niestlé.

FINKELKRAUT, A. (1987, 1989). *La défaite de la pensée*. Paris, Gallimard. Folio, Ed. de poche.

GAUDIER, J.P. (1989). Relations interculturelles et/ou construction de l'ethnicité. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 2.3.

HALL, E.T. et WHYTE, W.F. (1960). Intercultural communication : a Guide to Men of Action. *Human organization*. 19, pp. 5-12.

HECHTER, M., FRIEDMAN, D., APPELBAUM, M. (1982). A theory of ethnic collective action 412-34. *International Migration Review*, 16.

HIRSCHMAN, A.O. (1978). Exit, Voice and the State. In : *World Politics*, 31.

MATEJKO, A. (1984). Le changement d'identité ethnique : l'impact des nouveaux arrivants sur les canadiens polonais. *Recherches sociologiques*. No spécial, sur l'identité ethnique et culturelle XV, 2/3.

ORIOL, M. L'émigré portugais ou l'homme multidimensionnel. *Revue Suisse de Sociologie*. Vol. 10, no 2, pp. 541-562.

ORIOL, M. Appartenance linguistique, destin collectif, décisions individuelles. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXXIX, pp. 335-347.

RENAN, E. (1987). Qu'est-ce qu'une nation. In : *Discours et Conférences*. Paris : Calmann Lévy.

RODINSON, M. 1989. De la peste communautaire. *Le Monde*, p. 2.

ATELIER SUR L'IMMIGRATION

Dans un contexte de dénatalité, de quête identitaire, de chômage structurel, la question de l'immigration se pose avec acuité. Comment les communautés culturelles perçoivent-elles l'avenir que le Québec veut construire avec elles? Comment peuvent-elles contribuer au projet québécois? Comment la société québécoise peut-elle assurer l'égalité des chances, en particulier en éducation, aux membres des communautés culturelles?

Personne-ressource: Michel Paillé, démographe, Conseil de la langue française, président de l'Association québécoise des démographes.

Animateur: Rivka Augenfeld, conseillère en immigration, Services d'assistance aux immigrants juifs.

Secrétaire: Janine Hohl, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

LE CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE QUÉBÉCOIS DE L'INTÉGRATION DES IMMIGRANTS

Michel PAILLÉ
Conseil de la langue française

À titre de personne ressource dans cet atelier qui porte sur l'immigration, je tracerai succinctement devant vous le portrait de la démographie québécoise. Le feuillet d'inscription de ce colloque présente l'atelier sur l'immigration en soulignant, d'entrée de jeu, que, "dans un contexte de dénatalité, [...] la question de l'immigration se pose avec acuité". C'est là le noeud du défi à relever. Récemment, mon collègue Jacques Henripin (1989) a bien mis en relation ces deux phénomènes démographiques dans *Naître ou ne pas être*. Nous compléterons donc ici la réflexion de ceux et celles qui participent à l'atelier sur la famille.

Comme ce colloque porte sur "Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation", j'aborderai le domaine de la démographie scolaire, en tenant compte que l'atelier sur l'école s'interroge sur les enjeux, le rôle et les limites de celle-ci dans un Québec francophone et pluriethnique. Je note également qu'un atelier sur la langue se penchera sur la place que doit prendre le français dans un Québec où l'anglais et un nombre croissant de langues diverses ont également leur place. Il ne sera pas possible dans notre aperçu démographique d'esquiver cette dimension très liée à l'immigration.

Les questions que l'on pose aux démographes dépassent souvent le champ de leur discipline. Depuis longtemps, je m'interroge sur ce que l'on appelle communément "l'intégration des immigrants à la majorité francophone du Québec". Outre que cette question ne semble pas avoir été clairement définie, qui peut dire si l'intégration se fait vraiment? Si tel est le cas, à quel rythme? Dans une excellente synthèse portant sur *Le défi de l'immigration*, Jean-Pierre Rogel affirme en introduction qu'il n'a rien de miraculeux à proposer. Il précise qu'il apportera avant tout "*des faits, des*

éléments d'analyse pour nourrir une réflexion" (Rogel, 1989:11). Je fais mienne cette approche de Rogel.

Les récentes publications de Henripin et Rogel se complètent et se situent très bien dans le champ d'intérêt de mes recherches actuelles, en particulier celui de ma dernière étude, *Nouvelles tendances démolinguistiques dans l'île de Montréal, 1981-1996* (Paillé). Je puiserai la majorité de mes informations et réflexions de ces ouvrages.

L'immigration au Québec

On répète depuis quelque temps que le Québec a déjà reçu plus d'immigrants que ces dernières années. Il est vrai qu'au cours de la période 1985-1989 nous n'avons accueilli que 120 000 immigrants en comparaison de 179 000 au cours des cinq meilleures années consécutives depuis 1945 (1965-1969). Le contexte démographique dans lequel l'immigration des dernières années s'insère est cependant fort différent de celui d'il y a 20 ou 25 ans. En effet, au cours des années 60, le Québec jouissait du dynamisme démographique créé par le *baby boom* de la période 1945-1960, tandis qu'aujourd'hui il accuse, depuis 20 ans, une fécondité trop faible pour remplacer les générations actuellement en âge de procréer.

Outre le fait que le contexte démographique des dernières années diffère de celui d'il y a quelques lustres, on ne peut négliger le fait que les objectifs d'immigration des gouvernements fédéral et provincial sont, pour les années qui viennent, nettement plus élevés. Si cette politique est mise en application, nous accueillerons beaucoup plus d'immigrants au cours des années 90 que durant la meilleure des quatre dernières décennies.

On répète également que les objectifs d'immigration doivent être à la hausse, étant donné justement que la fécondité est trop faible pour assurer le renouvellement de la population. Pour éviter tout malentendu, il importe de faire état d'un large consensus chez les démographes selon lesquels on ne saurait compter sur l'immigration pour compenser les naissances manquantes. Notre fécondité étant trop faible, le nombre d'immigrants qu'il faudrait accueillir serait trop élevé. Il y a quelques années, j'ai estimé qu'il

aurait fallu environ 62 000 immigrants par année entre 1980 et 1984 pour combler le déficit des naissances. C'est plus de trois fois le nombre d'immigrants que nous avons effectivement reçus ces années-là. Plus récemment, Jacques Henripin (1989) a évalué qu'il nous faudrait maintenant environ 70 000 immigrants par année, soit deux fois l'objectif fixé par le gouvernement du Québec pour 1990. Comme l'a bien reconnu Jean-Pierre Rogel (1989:61), "*les démographes se montrent réservés quant à un recours massif à l'immigration*".

Henripin (1989:106) rapporte également qu'il nous faudrait annuellement 97 000 immigrants dans les années 2020, 121 000 entre 2030 et 2040, et 132 000 après 2040 si l'on attendait jusque-là avant d'opter pour une politique d'immigration compensatrice. Que l'immigration prenne une importance plus grande dans un contexte de dénatalité, cela ne fait aucun doute; cependant, qu'elle soit perçue comme principal moyen d'assurer une croissance continue de la population semble utopique, surtout lorsque l'on tient compte, dans le cas précis du Québec, de la dimension linguistique de l'immigration et du fait qu'elle est largement concentrée dans l'île de Montréal.

Immigration et fécondité

Un instrument de mesure très simple permet d'illustrer les changements profonds survenus ces dernières années : le rapport "naissances-immigrants". Ce rapport répond à la question suivante : combien survient-il de naissances chaque fois que 100 immigrants arrivent? Nous ferons usage de cet indicateur pour l'ensemble du Québec comme pour l'île de Montréal.

TABLEAU 1

Nombre de naissances pour 100 immigrants,
île de Montréal et ensemble du Québec, 1981-1989

Année	Île	Québec	Année	Île	Québec
1981	155	462	1986	134	435
1982	153	424	1987	97	308
1983	186	536	1988	96	277
1984	191	598	1989	79	234
1985	179	578			

Source : Michel Paillé, *op. cit.*, p. 49.

On trouvera au tableau 1 le rapport naissances-immigrants tant pour l'ensemble du Québec que pour l'île de Montréal, de 1981 à 1989 inclusivement. En 1981 et 1982, on a compté pour l'ensemble du Québec au moins 424 naissances pour 100 immigrants. À cause d'une réduction des objectifs d'immigration pour les trois années suivantes (de 1983 à 1985), le rapport naissances-immigrants augmente : on obtient pour ces années de 536 à 598 naissances pour 100 immigrants. Par la suite, comme la hausse des objectifs d'immigration n'a pas été accompagnée d'une reprise de la fécondité, le rapport naissances-immigrants décline abruptement : 435 naissances pour 100 immigrants en 1986, un peu plus de 300 en 1987, 277 en 1988. D'après les informations que nous avions au début de 1989, nous avons estimé que le rapport serait pour cette année-là de 234 nouveau-nés seulement pour 100 immigrants.

Le rapport naissances-immigrants est d'un tout autre ordre de grandeur pour l'île de Montréal. Au cours de la décennie 80, il n'a jamais atteint 200 naissances pour 100 immigrants. Le maximum a été de 191 en 1984. Depuis 1987, on compte moins de naissances que d'immigrants dans l'île de Montréal. En effet, pour 100 nouveaux immigrants qui élisaient domi-

cile dans l'île en 1987 et en 1988, on dénombrait un peu moins de naissances. Pour 1989, le rapport pourrait n'être que de 79 naissances pour 100 immigrants.

L'avenir de la majorité francophone

Naissances et immigrants s'ajoutent à la population d'un territoire. Par contre, décès et émigrants doivent être soustraits des effectifs. Ce sont là les quatre phénomènes qui assurent ou non la croissance d'une population, qu'elle soit humaine ou animale. On convient sans ambages de cette loi naturelle. Cependant, je m'étonne que ces facteurs ne soient pas toujours admis lorsqu'il s'agit d'une population définie par une caractéristique particulière telle la langue des individus qui forment cette population. Par exemple, la population de langue maternelle française du Québec dépend des naissances, des décès, des immigrants et des émigrants dont la première langue apprise dans l'enfance est le français. Au recensement de 1986, la proportion de Québécois qui ont déclaré le français comme langue maternelle était de 82,9%. Dans l'île de Montréal elle était de 59,9%.

Quand il s'agit de la population québécoise qui fait usage du français à la maison, il faut ajouter à ces quatre facteurs démographiques ce que l'on appelle les transferts linguistiques. Certaines personnes dont la langue maternelle n'est pas le français choisiront au cours de leur vie d'en faire habituellement usage au foyer. Par contre, des personnes de langue maternelle française cesseront de parler français, généralement au profit de l'anglais. Or, en ce qui concerne la majorité francophone du Québec, ces gains et ces pertes s'annulent. En effet, au recensement de 1986, la proportion de Québécois qui ont déclaré faire habituellement usage du français au foyer est aussi de 82,9%. Il en va de même, dans l'île de Montréal où les proportions selon la langue maternelle et la langue d'usage sont les mêmes, soit 59,9%.

En 1980, les démographes Réjean Lachapelle et Jacques Henripin ont publié des perspectives de population selon la langue d'usage au foyer. Trois des quatre scénarios montraient une hausse régulière de la proportion de francophones entre 1971 et 2001. Le scénario le plus optimiste,

considéré comme le plus probable par Henripin, conduisait à 86,5% de francophones en 2001 (Lachapelle & Henripin, 1980:301). Des perspectives plus récentes indiquent que les tendances observées au cours des années 80 conduisent à une stabilisation (autour de 83%), voire à une diminution de l'importance relative des francophones d'ici la fin du siècle (Paillé p. 120). Tout dépendra principalement de la hausse de la fécondité et des objectifs d'immigration des années 90.

Dans l'île de Montréal, la majorité francophone est en baisse relative. Rappelons d'abord qu'entre 1951 et 1976, la proportion de francophones est passée de 64% à 60%, soit une perte de quatre points en 25 ans. À cause d'une forte émigration des anglophones au milieu des années 70 et d'une faible immigration au début des années 80, la proportion de Montréalais de langue maternelle française ou de langue d'usage française est restée stable autour de 60% entre 1976 et 1986. Cependant, les tendances ont changé. Une forte immigration non francophone dans l'île de Montréal jumelée aux déplacements des francophones vers les banlieues situées à l'extérieur de l'île conduisent à un déclin de l'importance relative de la majorité francophone dans l'île. Une immigration entre 35 000 et 45 000 sujets par année d'ici 1996 pourrait faire baisser jusqu'à 57% la part de la majorité de langue française, soit une perte de trois pour cent en 10 ans.

D'ici 1996, on ne peut compter sur la mobilité linguistique des allophones vers le français pour maintenir la proportion de francophones dans l'île de Montréal. Le processus par lequel des personnes changent de langue au cours de leur vie est très lent. Apprendre la langue d'un pays d'accueil est une chose qui peut se faire relativement vite surtout pour ceux qui doivent étudier ou travailler dans cette langue. Adopter cette langue pour toutes les situations et surtout pour éduquer ses enfants (la génération suivante, si importante en démographie) est une tout autre chose. Les premiers enfants d'immigrants qui ont fait toutes leurs études primaires et secondaires en français depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 sont encore peu nombreux et n'ont que 20 ans environ. Il faudra encore plusieurs décennies avant que l'on observe dans les recensements quelle langue ils parleront à la maison et surtout dans quelle langue ils éduqueront leurs enfants.

L'apport de l'école

On parle de plus en plus de la question scolaire, non plus quant à la fermeture d'écoles et à la réduction du nombre des enseignants comme c'était le cas il y 10 ou 15 ans, mais plutôt par rapport à l'immigration et à la question linguistique.

Jadis on s'inquiétait du fait que quatre écoliers allophones sur cinq faisaient leurs études primaires et secondaires en anglais. Comme le montre le tableau 2, l'obligation faite aux nouveaux immigrants d'inscrire leurs enfants dans des écoles françaises est un franc succès puisque deux écoliers allophones sur trois étudiaient en français en 1987-1988. En chiffres absolus, alors que l'on ne comptait même pas 15 000 allophones au secteur français en 1976-1977, c'est plus de 53 000 que l'on dénombrait en 1987-1988, soit 3,5 fois plus. Dans l'île de Montréal, l'augmentation a été encore plus fulgurante car la proportion d'allophones d'âge scolaire qui étudiaient en français en 1976-1977 était plus faible (13,1%).

TABLEAU 2
Effectifs et proportions (%) d'écoliers allophones inscrits au secteur d'enseignement français, Québec et île de Montréal, de 1976-1977 à 1987-1988 (années choisies)

Territoire	1976-1977	1978-1979	1981-1982	1984-1985	1987-1988
Ensemble du Québec					
Effectifs	14 469	20 830	32 346	42 482	53 256
%	20,5	30,6	44,7	57,5	67,1
Île de Montréal					
Effectifs	7 420	12 386	21 021	29 300	37 902
%	13,1	24,3	40,1	54,3	66,2

Source : Michel Paillé, *op. cit.*, p. 70.

Maintenant que les enfants d'immigrants vont obligatoirement à l'école française, les inquiétudes formulées il y a 15 ans ont fait place à des préoccupations de nature différente. En effet, l'arrivée régulière au fil des années de nombreux écoliers de cultures et de langues très diversifiées a créé une situation nouvelle dans les écoles françaises de l'île de Montréal. C'est le contexte démographique qui l'explique.

TABLEAU 3
Proportion (%) d'écoliers de langue maternelle française selon l'ordre d'enseignement, secteur français, île de Montréal, de 1976-1977 à 1987-1988 (années choisies)

Ordre d'enseignement	1976-1977	1978-1979	1981-1982	1984-1985	1987-1988
Primaire	87,0	85,6	77,3	74,2	70,1
Secondaire	95,9	94,5	89,8	83,0	75,7
Total	91,5	90,2	83,5	78,6	72,6

Source : Michel Paillé, *op. cit.*, p. 111.

Entre 1976-1977 et 1987-1988, la proportion d'écoliers de langue maternelle française inscrits dans les écoles de l'île de Montréal où l'enseignement se donne en français est passée de 91,5% à 72,6%, pour une perte de 19 points (tableau 3). Bien que cette perte ait été un peu plus faible au primaire qu'au secondaire, la proportion d'écoliers de langue maternelle française était de 70% en 1987-1988 dans l'ensemble des écoles primaires.

Il ne faut pas s'étonner que les écoles françaises de l'île de Montréal aient accueilli un grand nombre de jeunes de langues et de cultures fort diverses. Il s'agit là du résultat d'une politique linguistique qui avait pour

but, entre autres, de scolariser en français les enfants des immigrants arrivés depuis 1977. Toutefois, on peut se préoccuper de la croissance relative des allophones dans les écoles françaises de l'île de Montréal, notamment dans les écoles où ils forment la majorité des effectifs.

Sous l'effet conjugué d'une forte immigration non francophone largement concentrée dans l'île de Montréal, du déplacement des francophones dans les banlieues entourant l'île et de la faiblesse de la fécondité des francophones de l'île, la tendance observée au tableau 3 se poursuivra. Bien que la fécondité ait connu une augmentation depuis quelques mois, ce ne sera pas suffisant, et le fait trop récent, pour empêcher la baisse de la proportion des francophones dans les écoles françaises si les objectifs d'immigration sont maintenus à la hausse. Si l'on en juge par les données du tableau 3,

> "*le déclin de la proportion de francophones au secteur français des écoles de l'île de Montréal ne montre aucun signe de ralentissement. En effet, au rythme où évoluent les facteurs démographiques dans la région de Montréal, la répartition linguistique des écoliers du secteur français n'a pas fini de se transformer. La très forte concentration d'écoliers d'origines diverses dans certaines écoles continuera de s'accentuer.*" (Paillé, p. 113).

Au début du prochain siècle, les écoliers francophones de l'île de Montréal ne représenteront probablement plus la majorité absolue des élèves du secteur d'enseignement de langue française à moins d'un renversement complet et imprévisible des tendances démographiques actuelles.

Pour lancer la discussion

La situation démographique québécoise dans laquelle l'immigration s'insère de nos jours est pour le moins délicate. Le défi est de taille car rattraper 20 ans de sous-fécondité et attirer les immigrants en nombre suffisant en dehors de l'île de Montréal ne peuvent se faire qu'à long terme et si le contexte est favorable.

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal attend des participants de ce colloque qu'ils dégagent des pistes de recherche en éducation pour un milieu scolaire où la diversité ethnique s'accentue. Afin de lancer le débat, je vous soumets deux questions.

On parle beaucoup depuis quelque temps de la nécessité d'une éducation interculturelle, ce qui semble établir un large consensus. J'attire cependant votre attention sur le fait que le Québec devient, d'un point de vue démographique, de plus en plus asymétrique. Dans le cas particulier de la population scolaire, cette asymétrie est encore plus prononcée que dans l'ensemble de la population. Il ne fait aucun doute que les écoles de l'île de Montréal sont très diversifiées quant à leur composition ethnique et linguistique. Dans l'ensemble des écoles françaises, on dénombrait en 1988-1989 plus de 50 200 élèves dont la langue maternelle n'est pas le français comparativement à 124 100 francophones, soit une dizaine par classe en moyenne. Par contre, les écoles françaises de l'extérieur de l'île de Montréal comptaient 24 400 écoliers non francophones pour 826 900 écoliers de langue maternelle française, soit une moyenne d'un seul élève non francophone par classe. Dans la perspective d'une éducation interculturelle conçue pour les écoles de l'île de Montréal où l'on ne trouve que 13% des écoliers francophones du Québec, il y a là matière à réflexion.

Dans le dernier numéro de *Québec français*, Gilles Bibeau fait l'observation suivante : l'anglais serait la langue courante, et le français parfois confiné à la seule classe, dans les écoles françaises de l'ouest de l'île de Montréal et des commissions scolaires protestantes. Il précise que "*le tiers des jeunes immigrants vont dans [ces] écoles*" (Bibeau, 1990:6). Nous avons vérifié dans les données du ministère de l'Éducation que ce phénomène est à la hausse. En 1981-1982, la proportion d'écoliers nés à l'étranger qui étudiaient en français dans une commission scolaire protestante de l'île de Montréal ou dans une commission scolaire catholique de l'ouest de l'île était de 28,0%. Sept ans plus tard (1988-1989), elle était de 38,5%. On peut sans doute y voir une deuxième piste de recherche.

Bibliographie

HENRIPIN, Jacques. (1989). *Naître ou ne pas être*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. "Diagnostic", n° 10, 141 pages.

ROGEL, Jean-Pierre. (1989). *Le défi de l'immigration*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. "Diagnostic", n° 9, 123 pages.

PAILLÉ, Michel. *Nouvelles tendances démolinguistiques dans l'île de Montréal, 1981-1996*, Québec, Conseil de la langue française, coll. "Notes et documents", n° 71, xvii-173 pages.

LACHAPELLE, Réjean et Jacques HENRIPIN, (1980). *La situation démolinguistique au Canada : évolution passée et prospective*, Montréal, Institut de recherches politiques, p. 301.

BIBEAU, Gilles. (1990). "Avons-nous une pensée sur l'immigration?", *Québec français*, 77, p. 6.

COMPTE RENDU DE L'ATELIER SUR L'IMMIGRATION

Janine Hohl
Université de Montréal

1. Résumé des discussions

On note d'emblée que l'atelier idéal devait comporter un tiers de chercheurs, un tiers de "porteurs de dossier" et un tiers de personnes émanant des "communautés culturelles", mais que ce dernier groupe est nettement sous-représenté dans les faits.

S'il fallait trouver un thème intégrateur des nombreux sujets explorés lors de la discussion en atelier, celui d'intégration serait probablement le plus approprié. Il a été abordé dans ses liens à la langue, à la culture, au système scolaire, au marché du travail, enfin à la société québécoise et à son projet politique. Les pistes de recherche ont été dégagées ultérieurement; elles ne découlent donc pas de façon systématique de la discussion.

1.1 Intégration scolaire et francisation

Pour certains, l'intégration des immigrants à la société québécoise revêt un caractère d'urgence, si l'on se fie par exemple à ce qui se passe dans les écoles : nombreux sont les jeunes qui ne s'intègrent pas, parce que le milieu scolaire ne parvient pas à valoriser le français et à en faire une langue commune. Un processus de "ghettoïsation" se met en place, auquel le milieu scolaire contribue.

Par ailleurs, en abordant les problèmes de francisation à partir de données basées sur la variable "langue maternelle", n'a-t-on pas tendance à surestimer le facteur de l'ethnicité par rapport à la compétence linguistique acquise? Ne sous-estime-t-on pas la "force instituante française" de l'école, notamment de l'école primaire, qui s'avère pourtant très intégratrice. Il faudrait produire des études qui mettent en évidence ces faits que l'on

connaît peu encore : après tout, la loi 101 n'a que treize ans... Il y a actuellement dans les écoles primaires des enfants qui feront 12 ans de scolarité en français. Et l'on sait déjà que les enfants arrivés très jeunes, et ayant fréquenté le primaire dans des écoles à faible concentration "ethnique", seront facilement intégrables.

C'est surtout à partir de l'entrée au secondaire que le doute surgit quant à la capacité intégratrice de l'école : les jeunes vont-ils rester acquis à la majorité francophone?

On l'a vu, les immigrants arrivent surtout avec des jeunes en âge de scolarité secondaire; pour ceux-là, la force instituante de l'école est faible. Serait-il avantageux de privilégier l'immigration de familles avec de jeunes enfants plutôt qu'avec des adolescents?

Pour la population des adolescents, la question de l'intégration ne se limite d'ailleurs pas à celle de la langue. Un des groupes les plus négligés est justement celui des adolescents francophones, par exemple ceux provenant de certains pays africains, à qui on n'offre ni classe d'accueil ni encouragement à s'intégrer. Ce sont des immigrants que l'on intègre difficilement parce que leurs problèmes d'intégration se posent dans des termes autres que ceux de la langue et que l'on n'y prête guère attention.

1.2 Affirmation politique du Québec et intégration des immigrants

Dans un Québec qui a de la difficulté à affirmer son identité politique, est-il possible d'aider les jeunes impliqués dans des tensions et des frictions interraciales et interculturelles, à définir leur identité propre et leurs modes d'intégration au Québec? Comment le Québec, avec son vécu de minorité, composera-t-il avec ses minorités? Comment cheminera-t-il dans l'acceptation de la différence dans une démarche de cohésion sociale? A partir de quels critères définira-t-on le "Québécois"?

Ces questions touchent les jeunes, les familles, les groupes communautaires. Ce qu'ils vivent est difficile : on leur demande de s'intégrer et en même temps, on leur envoie régulièrement le message qu'ils ne sont

pas Québécois. Les immigrants ne comprennent pas toujours les jeux et enjeux politiques de la société d'accueil. Une plus grande clarté au plan de la politique nationale est nécessaire.

Certains participants vont plus loin : selon eux, il ne sert à rien de faire venir des immigrants "francophonisables" si l'on n'a pas une politique nationale de francophonisation dont la composante symbolique soit forte, si le discours des institutions ne devient pas plus affirmé, si l'on ne développe pas une politique hégémonique, au sens fort.

On retrouve des jeunes "francophonisables", les Haitiens par exemple, dans le secteur français du réseau des écoles protestantes parce que ce dernier a la réputation d'offrir de meilleures ressources, un meilleur accueil, un meilleur encadrement (moins de laxisme), des cours d'anglais dès la 1ère année, etc. Même si l'enseignement se donne en français, on peut penser que l'environnement, lui, est plus "anglophone". Et la clientèle allophone, dès qu'elle cessera d'être soumise à la loi 101, c'est-à-dire à la fin du secondaire, se dirigera plus facilement vers un cégep anglophone.

Cette tendance peut être atténuée par les effets progressifs de la loi 101 : depuis trois ans seulement les jeunes immigrants, ou ceux issus des communautés culturelles, ne terminent le secondaire en français, à cause de la loi 101. Il est trop tôt pour savoir si cela affectera le pourcentage de ceux qui optent pour l'anglais au niveau post-secondaire.

Dans le débat sur l'identité nationale québécoise, il demeure important de ne pas lier le projet d'un Québec français au projet d'indépendance du Québec. Le Québec traverse actuellement une période de transition difficile. Les attaques que subit la "francité" québécoise, difficiles à vivre tant pour les enfants immigrants que pour les Québécois de souche ne sont pas près de disparaître : il faudra des années avant que la situation ne s'assainisse. Le contexte dans lequel se fait l'action éducative restera donc un contexte perturbé, que le Québec accède ou non à l'indépendance.

De leur côté, les immigrants auront aussi à définir le Québec. La plupart immigrent au Canada, pas au Québec. La politique gouvernementale est ambiguë et problématique à cet égard : dans les services publics, on continue à s'adresser à vous dans la langue de votre choix. Comment croire alors à une identité québécoise déterminée?

Intégration au marché du travail

La prolifération des discours sur la francisation tend à faire oublier l'importance cruciale du travail et de l'insertion économique des immigrants. Au niveau du marché du travail, la pauvreté croissante du centre-ville de Montréal aurait un effet repoussant sur les immigrants, qui ont tout intérêt à s'associer à des groupes performants au plan économique. Il existe, en plus, une tendance à associer la pauvreté qui existe à Montréal au caractère français de la métropole.

S'il existe bien "deux Québec dans un" et que le corridor d'arrivée des immigrants, Montréal, soit à la fois le plus vieux, le plus pauvre et le moins scolarisé, on a alors un arrimage à réaliser entre les dimensions socio-économiques et les dimensions démolinguistiques du phénomène de l'immigration.

2. Principales pistes de réflexion

2.1 Langue et francisation

- La variable de l'origine ethnique dans les enquêtes amène à sous-estimer la francisation d'un grand nombre d'allophones. Des recherches sont nécessaires pour cerner cette réalité.
- Les politiques d'immigration sont souvent en contradiction avec les politiques de francisation.
- L'accessibilité des structures de francisation est à évaluer.
- Les cours de langue : outils d'intégration.
- Étude sur la créativité au niveau de la langue parlée à Montréal : une nouvelle langue se crée à l'école.
- Les besoins d'apprentissage du français chez les parents d'élèves.

- Accessibilité des structures de francisation.
- Les COFI, leurs succès, leurs besoins.

2.2 Politiques d'immigration

- Le déclassement professionnel que subissent nombre d'immigrants ne favorise pas leur intégration. Que recherche-t-on à travers la politique d'immigration : une main-d'oeuvre à bon marché?
- Clarification des politiques du gouvernement du Québec en matière d'immigration.
- Réévaluation nécessaire de la grille de sélection des immigrants.

2.3 Valeurs et pratiques nouvelles

- Quels sont les changements de valeurs qui s'opèrent dans une société pluriculturelle?
- Quelle est la nature des contacts entre les nouveaux arrivants et la majorité francophone? Où ces contacts se font-ils? Comment les mesurer?
- Analyse sociologique sur les liens d'amitié entre francophones et immigrés.
- Comment comprendre mieux les phénomènes de concentration résidentielle des groupes (exode vers les banlieues).
- La pédagogie interculturelle : objet, contenu, stratégies.
- Le perfectionnement en éducation interculturelle : la création d'un marché permettrait le développement de recherches, de programmes.
- Immigration et phénomènes d'identité.

2.4 Divers

- Étude des dimensions sociale et culturelle d'une réalité nouvelle, celle des réfugiés.
- La régionalisation de l'immigration : écart entre les discours et la pratique. Recherche sur les conditions de viabilité. Étude des modèles pratiqués ailleurs (en Ontario par exemple).
- Rôle des municipalités dans l'immigration.

- Impact de la Charte québécoise des droits et libertés sur les différents leviers de l'intégration.

- Nécessité d'un rôle plus grand des facultés universitaires auprès du MCCI, ainsi que d'une plus grande visibilité des groupes de recherche et de leurs travaux.

Et en guise de conclusion :

- Nécessité d'un suivi dans les rapports entre les communautés culturelles et les universités.

Janine Hohl
Secrétaire d'atelier

ATELIER SUR L'ÉCOLE

Dans un Québec francophone et pluriethnique, comment les communautés culturelles perçoivent-elles les enjeux, les rôles et les limites de l'école? Quelles sont leurs attentes face à l'école? Quelles sont les difficultés qu'elles y vivent? Comment peut-on y remédier? Dans quelle mesure l'idéologie «interculturelle» constitue-t-elle une réponse satisfaisante pour les communautés culturelles? Quelle doit être l'école de l'avenir?

Personne-ressource: Raymonde Folco, vice-présidente aux Communautés culturelles, Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec

Animateur: Ghislaine Godbout, conseillère. Office des relations interculturelles, C.E.C.M.

Secrétaire: Ginette Plessis-Bélair, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

L'ÉCOLE ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Raymonde FOLCO
Conseil des communautés culturelles

La diversité culturelle de la société québécoise qui s'est accentuée par l'immigration au cours de ces décennies n'est pas une réponse politique à un constat de déficit démographique, mais plutôt le résultat des processus de changement qui ont conduit à l'avènement d'une société industrielle avancée. Le fonctionnement actuel de notre société a, entre autres, été conditionné par la croissance économique qui s'est poursuivie durant plusieurs décennies, par la révolution technologique et scientifique et ses conséquences tant sur le système de production des biens que sur l'organisation générale du travail et les transformations rapides connues sous le nom de Révolution tranquille qui ont accéléré l'entrée dans la modernité du Québec.

Ces phénomènes ont mené à une modification substantielle du degré d'attraction de plusieurs catégories d'emplois, en particulier des emplois manuels, et ont provoqué une mobilité sociale ascendante en faveur de factions non négligeables de la population locale. Et ici, comme ailleurs, on a dû se tourner vers les pays d'émigration pour répondre à la demande de main-d'oeuvre qu'exigeait le nouveau contexte socio-économique. Ces nouvelles populations distinctes sur le plan racial ou culturel ont donc contribué activement à la construction et à la modernisation du Québec contemporain.

C'est dans un tel cadre qu'il convient de comprendre que le pluralisme ethnique de notre société est un phénomène irréversible. Ces constats nous amènent à nous poser des questions sur l'influence de cette diversité dans ce lieu d'incubation sociale qu'est l'école publique. L'école porte au Québec l'essentiel de tous les changements que nous avons connus depuis 30 ans. Et il devient de plus en plus évident que les années 90 seront pour l'école québécoise des années particulièrement cruciales quant aux défis

culturels à relever et aux services à offrir à ces nouvelles populations scolaires. Les réflexions, les analyses et les expériences qui permettront de dégager des consensus quant aux moyens devant être développés par l'école québécoise pour répondre à ces nouvelles réalités sont encore exploratoires, mais divers indices recueillis permettent déjà de dégager des bilans provisoires et des pistes possibles de développement.

Le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, dont j'assume la vice-présidence a déjà rendu public diverses recherches et avis portant sur des aspects de la problématique scolaire :

- Avis du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration sur la valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires (juin 1988).

- Traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec (sept. 1987).

- Comité consultatif des communautés culturelles en milieu scolaire : un défi pour l'école (brochure d'information à l'intention des commissions scolaires) (avril 1989).

Le ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation, la Centrale des enseignantes et des enseignants du Québec, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, l'Institut québécois de recherche sur la culture, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, les centres de recherches universitaires et nombre d'autres organismes ont aussi publié des analyses et des recherches axées sur la nouvelle école québécoise pluri-ethnique et multi-raciale.

Ainsi, uniquement au ministère de l'Éducation du Québec, on termine actuellement des recherches portant sur : les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire en fonction de leur langue maternelle, le phénomène de l'abandon scolaire selon la langue maternelle, la langue parlée à la maison et le lieu de naissance. On effectue également un

sondage sur les valeurs, les attentes et les besoins des élèves du secondaire et les profils socio-démographiques des familles ayant des enfants de 6 à 15 ans.

Mais diverses questions fondamentales demeurent encore peu explorées. Et ces questions devraient particulièrement, par leur portée et par leur complexité, intéresser les chercheurs du réseau universitaire.

Ainsi, il est devenu évident depuis plusieurs années que l'évolution de la population scolaire du Montréal métropolitain est au coeur de toute discussion sur l'évolution des groupes linguistiques. L'école en tant que lieu d'insertion sociale et lieu d'apprentissage de la culture du groupe d'accueil ne peut que déterminer en grande partie le degré d'appartenance ressenti par les jeunes des communautés ethno-culturelles vis-à-vis de la société québécoise.

Mais alors qu'un consensus s'est établi sur le fait que les erreurs de parcours auront des incidences à long terme pour l'ensemble de notre société, nous devons constater que le système scolaire québécois fonctionne encore, dans son ensemble, comme un système scolaire monoethnique. En particulier, comme l'on fait remarquer quelques recherches récentes, la majorité des enseignants ne sont pas spontanément conscients de la dimension culturelle de l'apprentissage et de la nécessité d'adapter leur enseignement à la nouvelle réalité pluriethnique. Il est encore tentant de mettre l'accent sur l'inadaptation des élèves plutôt que sur celle de l'école et de ses approches pédagogiques. Il faut cependant noter que ces mêmes recherches précisent qu'il existe un réel désir de changement chez les enseignants, une fois l'étape de la prise de conscience franchie. Mais le milieu de l'éducation n'a fréquemment pas réussi dans le quotidien à transformer cette bonne volonté en actions concrètes.

Toute recherche permettant de mieux circonscrire ces problématiques et de définir des cibles de perfectionnement réalistes pour les personnels du milieu de l'éducation aura certainement un impact important sur le fonctionnement des écoles de la région métropolitaine.

Deux autres questions nous semblent fondamentales dans toute analyse de la situation de la population scolaire pluri-ethnique. Premièrement, le système d'éducation est-il efficace dans son rôle d'intégration des immigrants à la société québécoise? La réponse semble être OUI, si l'on conçoit cette question en termes d'acquisition de connaissances et de techniques. Nous sommes beaucoup moins certaine de pouvoir répondre affirmativement si l'on se réfère à une réelle intégration socio-culturelle de la population immigrante. Deuxièmement, les jeunes immigrants ont-ils autant de chances que les Québécois de souche? Encore là, la réponse peut être affirmative, si l'on tient compte uniquement des données statistiques portant sur la réussite scolaire.

Après quelques années la majorité des jeunes immigrants réussissent aussi bien que l'ensemble de la population scolaire, mais il nous paraît évident que cette réussite ne donne pas nécessairement accès à une réelle égalité des chances dans notre société actuelle.

L'exemple qui illustre le mieux la complexité des réponses à apporter à ces deux questions demeure celui de l'enseignement du français. S'il s'agissait simplement de favoriser l'apprentissage de la morphologie du français, de la grammaire et de la syntaxe, il serait relativement facile de franciser la plupart des élèves. Mais le problème de la maîtrise du français pour les membres des communautés ethno-culturelles ne se pose pas uniquement en terme de structure formelle du langage. Les Québécois de souche récente ne peuvent être vraiment intégrés à notre société ni avoir accès à l'égalité des chances s'ils ne décodent pas les référents socio-culturels propres à l'ensemble de la population québécoise. Le Québécois de souche récente doit pouvoir entrer dans un processus social de communication qui suppose que l'on connaisse en plus du code et de son mode d'emploi, les conditions sociales de son utilisation. Sans cette dimension socio-culturelle, tout apprentissage devient un apprentissage vidé de sa fonction la plus signifiante. Les enseignants sont cependant particulièrement démunis quant à la formation et aux outils concrets requis pour assurer une approche pédagogique efficace dans un tel contexte. Les recherches et les productions qui s'imposent tardent à venir et les praticiens sont trop fréquemment laissés à eux-mêmes.

Il est difficile de faire porter un blâme quelconque aux personnels des réseaux de l'éducation, lorsque l'on constate que l'importance des dimensions culturelles, dans l'enseignement s'adressant à une clientèle pluriethnique, semble encore un concept fort négligé puisque peu de chercheurs se sont intéressés aux dimensions concrètes de cette problématique. Nous nous interrogeons d'autant plus sur cet état de fait que de nombreux travaux ont été effectués sur la définition du concept de culture. L'ensemble des valeurs, des comportements et des institutions qui sont appris, partagés et transmis socialement au Québec ont été identifiés par nombre de chercheurs.

Mais le développement d'une pédagogie axée sur l'intégration requiert plus que cette identification, aussi complète soit-elle. Comme l'écrivent Praiswerk et Perrot (1975), celui qui accepte de sortir de son espace culturel, celui qui accepte d'entrer en interaction avec les porteurs d'autres cultures peut assumer le rôle d'agent de transformation de sa propre culture. En d'autres mots, pour se faire connaître, il faut connaître l'autre. Or cette démarche ne semble pas occuper une place prioritaire dans les recherches effectuées dans le milieu scolaire au Québec.

Pourtant certaines évidences s'imposent de plus en plus. Celles-ci influencent directement les pratiques pédagogiques en salle de classe et plusieurs enseignants, intuitivement, cherchent des moyens qui peuvent faciliter la véritable intégration de leurs élèves. Ces enseignants savent que lire, décoder, déchiffrer, écrire, n'est pas suffisant. L'élève doit pouvoir acquérir une compétence à communiquer en contexte réel. Il doit maîtriser les compétences qui s'appliquent au champ plus vaste des communications iconiques, symboliques, physiques, etc. Ces praticiens sont autant préoccupés par les manifestations sémiotiques de la langue, que par l'apprentissage du code formel. Mais fort peu d'instruments leur permettent d'atteindre ces objectifs qui nous apparaissent fondamentaux. Nous espérons que les chercheurs universitaires s'intéresseront rapidement à ces dimensions fondamentales de l'apprentissage.

Une autre orientation fondamentale, l'interculturalisme vient aussi substantiellement modifier l'enseignement offert dans les salles de classe. Dans les prochaines années l'école québécoise devra faire sienne une

approche interculturelle axée sur une nouvelle dynamique sociale et devra assumer un rôle de facilitateur du changement de mentalité.

Dans cette école il ne s'agira pas uniquement de tolérer ou de protéger les cultures minoritaires, puisqu'il faudra tout autant favoriser leur interaction dynamique avec les autres cultures, dont la culture majoritaire.

L'école doit se doter des moyens qui permettront à l'ensemble des élèves, qu'ils soient Québécois de souche ancienne ou de souche plus récente, de développer un processus d'échanges culturels continu, basé sur le respect des droits de la personne, sur la référence à des valeurs communes universelles et sur l'anti-racisme. Le défi du pluralisme culturel ne peut être relevé par des actions isolées, mais doit provoquer un changement de mentalité qui favorisera l'acceptation aussi bien que l'intégration.

Là aussi, de nombreux défis demeurent pour les chercheurs qui souhaitent identifier les moyens d'action appropriés et les approches concrètes à privilégier dans nos écoles. Mais l'interculturalisme est aussi à la base d'un renouvellement des pratiques pédagogiques en salle de classe. Comme l'a noté Marcel de Grève dans un de ses ouvrages, on assiste actuellement d'une part à une uniformisation des modes de penser, de sentir et de vivre, qui s'ajoute à la pression uniformisante que subissent toujours les individus qui vivent ensemble et, d'autre part, et dans le même temps, à un retour aux spécificités et aux différences.

Dans le contexte de l'enseignement, la spécificité culturelle aussi bien que les différences peuvent jouer un rôle de premier plan.

Dans les deux cas une pédagogie basée sur l'approche interculturelle peut permettre une étude différentielle des phénomènes socio-culturels. Comme l'a fait remarquer le professeur Gerardo Alvarez de l'Université Laval : un fait culturel ne se révélant que par confrontation avec une autre culture, la réflexion interculturelle doit permettre aux apprenants de prendre conscience du fait que certains des traits culturels enseignés sont communs aux deux cultures (ex. la culture anglo-québécoise et la culture franco-

québécoise, la culture italo-québécoise et la culture franco-québécoise) alors que d'autres sont différents. Apprendre que les univers culturels se recoupent partiellement est un premier pas vers une perception interculturelle de la réalité.

Alors que dans une approche intraculturelle traditionnelle on étudie l'univers culturel de la société d'accueil isolément sans référence à la culture d'origine de l'élève, l'approche interculturelle permet de se centrer sur les manifestations des traits culturels dans la communication courante.

Comme le note Alvarez, pour participer à des échanges discursifs avec les membres d'une autre culture, il est important de comprendre comment ils se représentent leur monde, comment ils se voient, et comment ils nous voient. Ainsi, par exemple, "*savoir quelle est la longueur du fleuve Saint-Laurent, quel est son débit d'eau annuel, quelles villes il traverse, etc., constitue une connaissance factuelle utile mais insuffisante. Savoir par contre ce que le Saint-Laurent représente dans la vie et l'imaginaire québécois, ce qui peut être découvert à travers les productions discursives : chansons, romans, textes divers, cela représente un fait culturel indispensable pour comprendre les Québécois et pouvoir dialoguer véritablement avec eux.*" De même, comprendre ce que le Nil représente dans la vie et l'imaginaire d'un jeune Égyptien peut être à la base d'un échange interculturel particulièrement signifiant.

Le langage et la culture étant difficilement séparables, il devient donc indispensable de se doter des stratégies d'enseignement respectant cette corrélation. L'approche interculturelle en favorisant comme l'écrit Berthelier, la valorisation "*d'une culture maternelle qui est celle du foyer (on se gardera de parler de cultures d'origine car la culture transmise par les parents est modifiée par la situation migratoire et la nécessité d'une adaptation à la culture receveuse) et de la langue et de la culture du pays d'accueil*" veut permettre aux élèves d'acquérir non seulement une connaissance de la langue, mais aussi une connaissance des univers culturels qui sont dorénavant les leurs. Il nous apparaît évident que de nombreuses pistes de recherche peuvent être dégagées de ces observations, pistes qui ont comme point commun le développement de pratiques pédagogiques

appropriées à la nouvelle dynamique qui se vit dans nombre de salles de classe.

Plusieurs autres questions concrètes nécessitent encore des analyses serrées. À titre d'exemples et de conclusion, en voici quelques-unes qui illustrent à quel point les consensus sont loin d'être établis en plusieurs domaines :

- La représentation des groupes d'autres origines dans les manuels scolaires doit-elle être proportionnelle à leur importance démographique dans l'ensemble de la société d'accueil afin de refléter la réalité globale, ou doit-on privilégier les groupes d'appartenance des enfants effectivement présents dans un secteur spécifique afin de faciliter l'identification à des modèles positifs? Dans le cas des Québécois francophones, le deuxième choix ne risque-t-il pas de propager l'image d'une diversité culturelle liée à l'immigration récente?

- Doit-on privilégier la culture des communautés culturelles ici et maintenant (qui risque parfois, comme toute culture populaire, d'apparaître comme bien limitée) ou insister sur celle du pays d'origine (plus riche mais qui risque de véhiculer la conception de ces groupes comme étrangers à la réalité québécoise et de ne pas correspondre au vécu des enfants des communautés culturelles)?

- Doit-on insister sur la culture matérielle (plus facilement comprise par les élèves mais pouvant donner lieu à une vision folklorique) ou favoriser une présentation de la culture abstraite (valeurs, réalisations, relations personnelles)? Si l'on opte pour le second choix, comment le faire de façon accessible aux élèves sans tomber dans le piège d'une présentation simpliste, voire stéréotypée?

- Doit-on présenter la culture comme un tout relativement homogène et statique ou comme une réalité dynamique et contradictoire? Le second choix semble correspondre plus aisément à la réalité de la fusion des cultures dans un contexte migratoire mais est perçu par certaines personnes des communautés culturelles comme favorisant l'assimilation au modèle

dominant. Qu'en pensent les enfants minoritaires? Veulent-ils appartenir et être identifiés comme appartenant à leur culture d'origine définie de façon rigide?

- Doit-on accepter l'idéologie du relativisme culturel (respect intégral des différences culturelles) même dans le cas où certains éléments des cultures présentés semblent s'opposer à des principes fondamentaux de notre société (condition féminine, relation à l'autorité ou à la tradition, etc.)?

- Comment éviter que la représentation des différences n'accentue le sentiment de distance et d'aliénation de la majorité envers les minorités? D'autre part, comment susciter chez les étudiants, au-delà de la prise de conscience des différences, un sentiment d'empathie basé sur des caractéristiques communes et l'envie du partage interculturel?

- Doit-on insister plutôt sur les aspects positifs de l'expérience vécue par les communautés culturelles afin de transmettre une image valorisante de ces groupes? Par ailleurs, lorsqu'on aborde les phénomènes de conflits inter-ethniques, de racisme et de discrimination, comment ne pas susciter un "effet pervers" de définition des membres des communautés culturelles comme des "problèmes"?

- Quelles relations devraient exister entre l'éducation internationale et l'éducation interculturelle? En d'autres mots, comment éviter que la nécessaire présentation de la situation problématique dans les pays en voie de développement, et des inégalités à l'échelle planétaire, n'influence négativement la perception, par la majorité, de l'image des élèves issus de communautés originaires du Tiers-Monde (et même parfois, par effet d'entraînement, de l'ensemble des minorités visibles)?

COMPTE RENDU DE L'ATELIER SUR L'ÉCOLE

Ginette Plessis-Bélair
Université de Montréal

1. Résumé des discussions

L'animatrice de l'atelier propose aux participants de discuter de quatre questions qui ont fait l'objet de la communication de Madame Folco et dont voici la liste :

a) Où trouver le modèle d'intégration à la culture majoritaire dans les classes pluriethniques?

b) Comment expliquer qu'à réussite égale à l'école, il semble plus difficile pour les jeunes des communautés culturelles de se trouver de l'emploi?

c) Comment élaborer une nouvelle approche en formation des maîtres qui tienne compte de la volonté des adultes à insister sur les spécificités des cultures alors que les jeunes souhaitent plutôt insister sur les ressemblances qui existent entre les différentes cultures.

d) Si une approche interculturelle peut faciliter l'intégration, est-elle suffisante pour contrer le racisme?

La parole est ensuite donnée aux participants qui abordent aussi bien les questions mentionnées ci-dessus que d'autres qui reflètent leur vécu personnel ou professionnel. La discussion tourne autour de quatre thèmes.

1.1 L'école, les enfants et les parents

Pour certains, la "culture des enfants est différente de celle des parents. Les enfants cherchent habituellement à s'intégrer au groupe et

tendent à accentuer les ressemblances qui existent entre eux, ce que l'école a tendance à encourager, alors que souvent les parents demandent d'accentuer la reconnaissance des caractéristiques de leur ethnie et de ses valeurs : ce qui provoque parfois des tensions entre les parents et l'école. L'école devrait plutôt travailler en collaboration avec les parents en leur expliquant sa démarche et en étant plus perméable à leurs inquiétudes et à leurs demandes.

On note, par ailleurs, que dans les collèges les étudiants ont tendance à se regrouper dans des "bulles" ethniques relativement fermées et qu'il y a davantage d'échanges entre étudiants appartenant à ces différents regroupements ethniques dans un collège qu'entre ces mêmes étudiants et les québécois de souche du même collège.

Le mélange des ethnies et des cultures est un phénomène complexe. Faut-il vraiment mettre l'accent sur les différences entre les ethnies et les cultures? Aider les enfants ne consisterait-il pas plutôt à insister sur ce qui est particulier à chaque individu?

1.2 La formation des maîtres

La plupart des enseignants, ainsi que les autres intervenants dans les écoles, n'ont pas été préparés à faire face à la réalité pluriethnique. Une formation adéquate devrait tenir compte de cette réalité. Il faudrait étudier les contenus des programmes du Ministère sous cet éclairage et voir à modifier la tâche des enseignants afin de tenir compte de la diversité de la clientèle scolaire. Cependant, il faut se garder d'une formation qui folklorise les communautés culturelles en niant leur évolution, ce qui serait par conséquent voué à l'échec.

Il faudrait également développer des outils pédagogiques qui répondent à ce besoin. La "semaine interculturelle" dans les écoles est une manifestation fort louable qui vise à sensibiliser les élèves aux préjugés. Cependant que fait-on après, alors que les contenus et le matériel pédagogique ne "suivent" pas et ne reflètent pas cette démarche d'intégration des différentes ethnies?

Enfin, dans certains cas, il faudrait voir à l'éducation des parents, nouvellement arrivés, qui ont parfois une vision de l'école très différente de ce qu'elle est en Amérique du Nord.

1.3 Problèmes de définitions et de perceptions

Il arrive que l'on confonde ethnie et classe sociale et que l'on prenne des valeurs de classe pour celles d'une ethnie.

Il y a également une tendance à oublier la distinction entre les nouveaux immigrants et ceux qui sont bien installés au Québec depuis un certain nombre d'années. Les problèmes sont pourtant bien différents. Par exemple, qu'est-ce qui arrive aux enfants des enfants d'immigrants? L'intégration scolaire favorise-t-elle la réussite sociale? L'école donne les clés de la connaissance mais donne-t-elle également la clé de l'acceptation de la diversité? Travaillons-nous sur les vrais problèmes?

À un autre niveau, dans une perspective d'éducation internationale, les médias ne mettent pas l'accent sur la richesse des autres cultures. Ils ont tendance à se centrer sur les pays en voie de développement et à ne montrer que la misère qui sévit dans ces pays.

1.4 Ouverture et limite de l'école

Il faudrait se garder de déléguer à l'école la résolution de tous les problèmes sociaux. Car ces problèmes sont souvent d'ordre économique et politique, et d'autres instances devraient donc avoir la responsabilité de les résoudre. Cependant, on peut se demander si les écoles de type confessionnel ont encore leur place dans un milieu culturellement diversifié, et jusqu'où l'école doit aller dans son acceptation de la différence et de la divergence culturelle.

Certains font une distinction entre le fait de "reconnaître" la différence et le fait "d'accepter" cette différence. Cependant, il se trouve parfois que le fait de reconnaître la différence force à agir en conséquence et implique des dérangements, ce qui entraîne l'acceptation à être dérangé...

Comment maintenir la cohésion sociale dans ces conditions? Certains préconisent la division du public et du privé : le public étant pluraliste et laïque, le privé étant le lieu des choix individuels de pratique d'une religion et de comportement social. Cette division, quoique commode, n'est pas toujours simple d'application quand, par exemple, on touche au rôle des femmes et des aînés dans certaines sociétés.

Il n'en demeure pas moins qu'il faut établir un contrat social, en s'assurant de la participation de tous dans une société en devenir qui change rapidement comme en témoigne l'évolution du Québec des dernières décades. Il s'agit de préciser clairement les droits et les devoirs de chacun dans l'établissement de ce contrat social, en n'oubliant pas que les systèmes de valeurs sont toujours en évolution et qu'il est par conséquent difficile de fixer les règles du jeu, une fois pour toutes.

Une participante souligne que tout doit être expliqué en contexte, c'est-à-dire avec souplesse, créativité et ouverture.

2. Principales pistes de réflexion

La synthèse de la discussion s'articule autour de quatre points :

1. Le hiatus entre le fait de considérer l'école comme lieu de solution de tous les problèmes de société et son rôle véritable;

2. la définition des liens entre l'école, les parents et les enfants;

3. la réflexion sur le type de formation des maîtres et des spécialistes intervenant dans les milieux pluriethniques;

4. la volonté de dédramatiser la situation et de réorienter les perspectives vers un contrat social acceptable pour tous.

Ginette Plessis-Bélair
Secrétaire d'atelier

ATELIER SUR LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES

Les organismes communautaires constituent une des réalisations les plus fonctionnelles que se dont donnée les communautés culturelles. Quels objectifs poursuivent-ils? Comment ces organismes perçoivent-ils les structures d'accueil de la société québécoise? Quelles en sont les zones problématiques? Quels types d'interrelation souhaitent-ils voir s'instaurer entre eux et les structures d'accueil? Quel rôle jouent-ils dans l'insertion de leurs membres à la société québécoise?

Personne-ressource: André Jacob, professeur, Département de travail social, Université du Québec à Montréal

Animateur: Maurice Chalom, boursier postdoctoral, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Secrétaire: Yves Girault, professeur invité, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

ASSOCIATIONS, COMMUNAUTÉS ETHNIQUES ET RAPPORTS SOCIAUX

André G. JACOB
Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale
Université du Québec à Montréal

Les associations à l'intérieur des communautés ethniques se sont développées avec les premières grandes vagues d'immigration du XIXe siècle, suivant en cela les mouvements sociaux nés dans la foulée du capitalisme naissant. La communauté juive fut la première à se doter d'associations fortes et dynamiques. Du côté francophone, les associations naquirent très tard car, jusqu'à la création, par le pape Pie X11, de l'Organisation Internationale pour les Migrations en 1946, l'Église Catholique et les divers gouvernements du Québec s'opposaient à l'immigration et avaient plutôt une politique de laissez-faire en matière d'accueil et d'établissement. Sensible et fidèle aux appels du Pape, l'Église Catholique québécoise favorisa le développement de nouveaux services. L'action des communautés religieuses prédominait et laissait peu d'espace pour la mise en place d'associations autonomes sauf la création de services à caractère charitable et philanthropique comme le Centre Social d'aide aux immigrants, créé en 1947.

Très peu nombreuses à l'époque, les associations prenaient d'abord racine pour remplacer le tissu social brisé par les migrations des campagnes vers les villes et de ces centres urbains vers l'Amérique. Dans cette nouvelle mouvance, le niveau d'organisation des communautés juives des États-Unis et du Canada ouvrit la voie à diverses associations tant au plan culturel, social, politique qu'au niveau des services sociaux. Les autres communautés anciennes comme les Irlandais, les Chinois et les Indiens, employés surtout comme manoeuvres sur les grands chantiers de ce siècle de poussée vers l'Ouest par la voie maritime du Saint-Laurent et la construction de la voie ferrée transcanadienne étaient très peu organisées, sauf dans des associations reliées aux institutions religieuses, mais peu à peu ces communautés se dotèrent d'associations de services.

Ces associations modestes, par leur existence même, posaient déjà la question de leur nature et de leur fonction sociale. Tout en traçant un portrait général de la situation afin de camper le mouvement associationiste dans ses proportions réelles, il est important d'en définir le sens et les fonctions.

Que sont les associations?

Comme le soulignait Raymond Levasseur dans un texte récent, *"les associations sont considérées comme des groupements sociaux spécifiques qui se distinguent d'autres entités sociales : famille, Église, État, entreprise, parti politique, et mettent en oeuvre un espace propre de relations sociales. Les associations constituent des groupements volontaires d'individus ou de groupes, sans but lucratif et relativement autonomes par rapport aux institutions sociales établies, bien qu'elles participent, dans des conjonctures déterminées, au processus d'institutionnalisation ou de désinstitutionnalisation. Par ailleurs, organisées selon un mode démocratique, elles procèdent à la mise en commun des ressources et à la poursuite d'actions et d'orientations qui s'inscrivent dans la trame complexe des rapports sociaux, des tensions et des enjeux d'une société donnée à une étape de son histoire."* (1990:153)

Dans l'histoire de l'immigration au Canada, les associations ethniques ont joué un rôle extrêmement dynamique dans diverses sphères du développement social, économique, culturel et politique. Elles s'inscrivent dans les contradictions qui traversent les changements sociaux. Reproduisant l'appartenance de classe et traduisant les positions de classe, à l'intérieur d'une même communauté, elles encadrent souvent des actions contradictoires. Tout d'abord, contrairement à la perception globale et populaire qui veut qu'une association à l'intérieur d'une communauté ethnique soit le reflet de la communauté, les associations servent souvent de révélateur des contradictions. Par exemple, les associations mises sur pied par les immigrants venus d'Europe de l'Est à partir de la première guerre mondiale avaient comme caractéristiques de reproduire les conflits ethniques et politiques à l'intérieur de la Russie, de l'Ukraine et de la Pologne ou d'ailleurs; à l'intérieur d'une même communauté, associations monarchistes

ou tsaristes naissaient en opposition aux associations socialistes, chacune développant par surcroît ses services d'entraide, ses activités artistiques, etc.

Agulhon et Bodiguel décrivent ce phénomène des associations comme le résultat d'un processus de discontinuités sociales : *"l'association surgit là où se manifeste une discontinuité sociale quel qu'en soit l'objet : classe d'âge, classes sociales, opposition idéologique, etc. Elle naîtrait donc d'une rupture pouvant aller de la véritable métamorphose d'un groupe social (le paysan d'hier, l'entrepreneur agricole d'aujourd'hui) à l'affirmation plus spécifique d'une classe d'âge ou à celle d'un agrégat d'individus aux intérêts communs"* (1981:89). L'immigrant ou le réfugié, de par sa migration même, vit cette transformation fondamentale au plus profond de son être bien sûr mais aussi dans sa situation sociale, ses conditions de vie, sa vie familiale, son milieu de vie, etc. En ce sens, les associations jouent un rôle palliatif encore plus significatif dans la vie de la communauté ethnique minoritaire que dans la communauté dominante majoritaire parce qu'elles cristallisent de façon encore plus forte les différences; elles les accentuent de façon plus aiguë dans l'opposition et souvent la confusion entre l'identité ethnique et l'identité de classe ou politique ou idéologique, incluant l'identité religieuse bien sûr.

Deuxièmement, les associations révèlent, dans une grande mesure, comment les groupes et les collectivités vivent dans leur quotidienneté la dialectique continuité-rupture. La résistance comme l'adaptation au changement s'expriment dans cette forme d'exutoire que sont les associations. Immigrants et réfugiés utilisent souvent leur passé comme cadre de référence pour comprendre, pour expliquer leur vécu actuel dans une nouvelle société. Plus vivante et aussi plus réelle au cours de la première décade d'une nouvelle vie, l'identification aux racines nationales et ethniques ou encore religieuses traverse parfois les générations et sert de phare, donne un sens à la communauté ethnique; les individus sentent souvent le besoin de s'unir dans une association pour garder vivant ce lien, parfois contradictoire ou obsolète avec le passé, dans le maintien ou la recherche d'une mentalité commune. Les associations peuvent avoir des objectifs différents, des fonctions spécifiques et des stratégies diverses mais,

le relèvement du caractère ethnique peut prendre un sens assez semblable pour les individus d'une même communauté. Par exemple, à Montréal, on voit aujourd'hui d'anciennes associations comme l'Association des Ukrainiens unis encore vivantes en raison de leur identité ethnique et idéologique. Les membres sont très âgés et peu nombreux mais ils tiennent encore à garder "leur" association.

Troisièmement, les associations s'inscrivent dans le lent processus de formation et d'organisation d'une communauté; les immigrants ou les réfugiés qui s'installent dans un nouveau pays ne forment pas nécessairement une communauté tant qu'ils ne peuvent se référer à un ensemble d'appareils et de services propres à leur communauté (Église, services divers tels les commerces, les services sociaux, etc.). Par la diversité de leurs fonctions, les associations contribuent à développer cette appartenance à une nouvelle communauté avec des caractéristiques propres mais aussi avec des traits nouveaux, propres au fait de vivre dans tel ou tel pays. Je risque donc un néologisme, l'association contribue au développement d'une "communauté mixte". Cette notion de communauté mixte commande une brève explication : l'immigrant ou le réfugié arrive dans un nouveau pays où existe déjà, parfois à l'état embryonnaire, une communauté de la même origine ethnique ou nationale que la sienne. Peu importe la situation, il est confronté à une société majoritaire, ce qui exige de lui de grands efforts d'adaptation. L'individu doit entreprendre le difficile processus de vivre en relation ou pas, selon ses choix ou sa situation personnelle, avec d'une part sa propre communauté et d'autre part, avec la communauté majoritaire. Il se situe donc dans une communauté mixte. Dans la complexité des échanges intra-communautaires et intercommunautaires, l'individu deviendra un nouvel être. Son idiosyncrasie sera celle d'un Italien-Canadien, d'un Chilien-Canadien ou d'un Chinois-Canadien, etc.

Dans sa migration, l'individu perd habituellement des éléments importants dans la qualité de sa convivialité avec son milieu à l'intérieur de sa société d'origine. Il perd aussi une certaine causalité, un sens à sa vie par rapport à son pays, ses racines nationales et, finalement, sa représentativité, c'est-à-dire la représentation par ses semblables dans une société. La nouvelle société, dans ses porte-parole, ne le représente pas. En ce sens, les

associations peuvent constituer de nouveaux lieux d'apprentissage, d'adaptation, d'innovation et de recherche d'une nouvelle identité, d'une nouvelle cohérence. Le fait de se réunir, de briser l'isolement, de marcher main dans la main sont autant de forces motrices. Moles estime que "*le sentiment d'appartenance est une satisfaction encore plus forte que la pression de conformité.*" (Moles, 1990:209). Les associations naissent donc souvent sous la pression des gens aux prises avec divers problèmes d'adaptation et compensent en quelque sorte les changements forcés dans l'identité culturelle, les relations sociales et la situation sociale. Ce phénomène a été particulièrement souligné par Berry et al. dans leurs études sur l'acculturation (Berry, 1987: 491).

Dans une recherche récente avec des réfugiés salvadoriens, j'ai pu entendre répéter à plusieurs reprises le sens donné aux relations à l'intérieur de la communauté au cours de la période d'adaptation (Jacob, 1990: 143). Quelques extraits de témoignages aident à comprendre le sens donné à l'association :

> "*Chacun vit de son côté et ne s'intéresse pas à ce qui arrive à l'autre à côté de lui mais, je crois que c'est maintenant le temps de changer un peu cette idée, spécialement dans ces pays où on trouve plus difficile de s'habituer au système. Je crois que nous devons faire l'effort de nous unir.*" Roméo

> "*Si nous pouvions parler avec d'autres personnes, leur faire sentir que nous sommes des personnes, que nous avons des préoccupations, ce serait différent. Je rencontre des amis dominicains et colombiens mais ce n'est pas suffisant... La plupart du temps, je suis avec des Salvadoriens. Dans les "fiestas", nous sommes seulement des Salvadoriens même si nous voulons accepter tous les autres...*" Ricardo.

Ces témoignages illustrent partiellement le sens donné à l'associationisme. Plus profondément, il faut comprendre aussi que les

associations naissent, se renouvellent, certaines durent et traversent l'épreuve du temps avec une signification toujours plus grande, d'autres meurent rapidement. Dans tous les cas, les associations à caractère ethnique traduisent la richesse des différences en action dans notre société. Elles forment une source vive de la diversité canadienne, plus forte à mon sens que les perspectives assimilationistes américaines. Mais, découvrir le sens des associations ne suffit pas, il faut les situer dans la société.

La nature des associations

Au Québec, il existe actuellement environ 25 000 associations diverses dont environ 1500 sont des associations à caractère ethnique. J'avance ces chiffres à partir des données du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et de l'étude de Levasseur (1990:162). En 1981, Levasseur recensait 23 330 associations et ce nombre a grandi considérablement depuis cette date, le chiffre de 25 000 reste donc conservateur. En moyenne, 5,7% des associations québécoises ont une origine et une identité ethnique, ce qui nous conduit au chiffre approximatif de 1500 (en arrondissant la donnée), ce qui correspond sensiblement aux bottins que j'ai pu consulter. On dénombre plus d'une centaine d'associations dans la communauté italienne et la communauté juive.

Les associations traduisent habituellement la composition de la communauté et les rapports sociaux contradictoires qui traversent sa réalité. En utilisant la méthode présentée dans le paragraphe précédent, nous arrivons à des résultats projetés assez probants. Ainsi, au niveau des champs d'action, 25% des associations représentent d'abord les intérêts des hommes d'affaires sous diverses formes (Chambres de Commerce, associations d'importateurs,etc...) , *"par contre, à peine 7,6% se préoccupent du sort des couches populaires (ouvriers, employés, locataires, groupes défavorisés). Les associations nous renvoient non seulement à la discontinuité des rapports sociaux liés au procès de travail et aux conditions de vie qui en découlent, mais encore aux ruptures entre les classes d'âge, à la déstructuration-restructuration des appartenances communautaires, à la difficile intégration de milieux ou de catégories particuliers."* (Levasseur, 1990: 163). Il y a tout lieu de croire que ces perspectives et ces données trouvent aussi leur application dans les communautés ethniques. Dans

l'ensemble, environ 11,7% des associations s'impliquent dans les services sociaux (accueil et adaptation) et de santé. Par ailleurs, le champ culturel (folklore, langue, etc.) occupe une part importante de l'action, soit environ 62,3%. 13,9% représentent le champ d'action économique relié à la production-consommation, 7,8% le champ écologique, 3,9% le champ des idéaux religieux et politiques, et 0,5% les autres champs.

Les pratiques des associations

Étant donné l'importance des associations dispensatrices de services sociaux comme portes d'entrée dans la communauté, elles se sont multipliées au cours des ans; plusieurs sont devenues de véritables institutions dans leur communauté, par exemple le Service social aux immigrants juifs, le Service social à la famille chinoise, le Centre social d'aide aux immigrants, le Congrès italien, etc. Ce phénomène s'explique aussi par un ensemble de coordonnées très simples à voir : les associations de service rejoignent l'individu dans une période cruciale et difficile de sa vie, dans son processus d'adaptation, et touchent aussi des problèmes concrets et à court terme.

Dans bien des cas, les associations de service se développent avec deux stratégies principales : défense ou promotion du groupe et aide aux individus. Ces associations de service qui se forment sur la base d'une identité commune des membres en raison de leur ethnie, de leur langue, et de leur profession, visent principalement la défense et la promotion de l'autonomie de leur groupe. Un deuxième type d'association vise la prise en charge d'individus en difficulté; souvent les fondateurs et les membres les plus influents ne sont pas issus des groupes visés par l'action de leur association. Il y a une dissociation entre les membres et les usagers; riches de préoccupations humanistes, de valeurs morales comme le don de soi, le désir d'aider, le sens du partage, etc., et tenant souvent compte de leur différence de classe, les promoteurs d'associations de bienfaisance accordent une attention particulière à l'accueil, à l'adaptation et à l'intégration de leurs «frères et soeurs de sang» dans la communauté.

Ces associations occupent une place importante dans les communautés, jouissent d'une bonne visibilité et d'une écoute attentive auprès des pouvoirs publics, des médias et des membres de la communauté. Le service prédomine davantage sur la défense des droits et sur la prévention. Sur une quarantaine d'organismes non gouvernementaux (O.N.G.) dispensateurs de services à Montréal, quelques-uns seulement vont accorder une place significative à la défense des droits et libertés individuels. La plupart du temps, ce sont des organismes à caractère multiethnique comme la Table de concertation des organismes qui travaillent auprès des réfugiés, le Centre d'aide aux réfugiés, la Ligue des Droits et Libertés qui vont prendre en charge de tels dossiers.

Pour illustrer mes propos, j'utiliserai le cas des organismes qui interviennent auprès des réfugiés.

Services et réfugiés

S'il y a un dénominateur commun que l'on retrouve chez la plupart des réfugiés récemment arrivés au pays, c'est l'isolement : isolement par rapport à la communauté dominante et isolement entre les groupes et communautés ethniques. Ce phénomène est particulièrement ressenti par les réfugiés appartenant à des groupes minoritaires; dans la plupart des cas, ces individus ne peuvent compter sur une communauté existante déjà organisée, en conséquence ils grossissent plus facilement la masse des usagers des services sociaux non-gouvernementaux susceptibles de les aider à passer à travers le lourd processus d'adaptation. Quand on parle d'isolement, on réfère à l'isolement psycho-affectif, par exemple, la séparation de la famille et du réseau de soutien; l'isolement social, par exemple, la rupture avec le milieu de vie, le voisinage, les loisirs, la vie socio-politique,etc.; l'isolement culturel, par exemple, par la langue, les activités artistiques, les médias, l'habillement, la religion, etc.; l'isolement spatial, par exemple, le milieu de vie urbain.

En second lieu, viennent tous les problèmes reliés à l'établissement (recherche d'un emploi et d'un logement, de vêtements et surtout les fameuses procédures bureaucratiques pour les réfugiés et les revendicateurs

de statut d'immigrant, méandres incontournables à travers lesquels l'individu doit naviguer sans boussole).

La plupart des politiques d'accueil visent à faciliter l'intégration des individus au marché du travail mais dans des perspectives très différentes selon les pays. Si, aux États-Unis, la stratégie dominante est l'assimilation (le melting pot), au Canada, l'acculturation s'inspire du multi-culturalisme c'est-à-dire le modèle dit de la "grande mosaïque canadienne" où les diverses communautés et groupes ethniques peuvent garder leur culture et s'organiser pour la promouvoir. En outre, les politiciens des divers paliers de gouvernement se plaisent à dire que l'immigration est rentable tant au plan démographique et culturel qu'économique mais, malgré cette rentabilité, l'État se retire de plus en plus du secteur social en refilant aux organismes non gouvernementaux (O.N.G.) et aux individus la responsabilité de trouver des solutions aux problèmes sociaux souvent générés par les politiques contradictoires des divers paliers de gouvernement. La main gauche ignore souvent ce que fait la main droite...

Ce discours est assez ambigu puisque, d'une part, l'État accepte la venue d'immigrants et de réfugiés et, d'autre part, il réduit une grande partie de son soutien à l'adaptation en se bornant à distribuer des subventions destinées aux sous-contractants, les O.N.G, associations qui dispensent des services sociaux. C'est une stratégie très rentable au plan économique et politique puisque l'État arrive à assurer, à bon marché, le soutien moral, social et matériel aux réfugiés. Une armée de militants et militantes, de bénévoles et de professionnels non syndiqués, travaillant dans des locaux exigus, avec des ressources limitées, supplée au rôle de l'État de façon magistrale. Sans tomber dans le misérabilisme, force est de reconnaître l'entente léontine qui existe entre les divers ministères et les O.N.G., évidemment à l'avantage des bailleurs de fonds.

Si les organismes interviennent dans des conditions difficiles et que plusieurs intervenants estiment la situation inacceptable, ceci ne signifie pas que l'État devrait tout prendre en main mais certaines règles du jeu sont à redéfinir pour qu'on cesse d'abuser de ce nouveau discours sur le partenariat

(secteur public-secteur privé) mis de l'avant par les divers gouvernements. J'y reviendrai plus loin.

A partir de 1985, les deux niveaux de gouvernement ont diminué leur contribution financière à l'adaptation de façon substantielle alors que le nombre de réfugiés utilisateurs des O.N.G. a augmenté de façon considérable. Par exemple, en 1982-1983, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration attribuait 3 284 659 $, soit 13% de son budget global à l'adaptation et à l'accueil alors qu'en 1985, le nouveau gouvernement récemment élu de monsieur Robert Bourassa réduisait ce budget à 2 568 500, soit 9% du budget. En 1988, ce budget était encore réduit à 7% du budget global du M.C.C.I. et se chiffrait à 2 438 300. C'est donc dire que de 1985 à 1988 (dernier rapport annuel), le budget à l'adaptation et l'accueil n'a pas augmenté et a même diminué de 130 millions, et de 1982 à 1988, il a diminué de 846 millions. En termes clairs, cela signifie qu'avec moins de ressources, les O.N.G. doivent faire beaucoup plus.

Du côté fédéral, le Secrétariat d'État a aussi diminué son budget à l'adaptation. En 1985-1986, la portion du budget consacrée à ce qu'il nomme "le développement des groupes" était de 2 508 000 soit 15% du budget global du Secrétariat d'État; en 1986-1987 (dernier chiffre disponible), le montant fut de 2 525 996, soit 14% du budget. Cela représente une augmentation de 17 millions seulement.

Parallèlement à ces coupures assez imposantes, à partir de la même époque, les O.N.G commencent à se plaindre de l'augmentation de "clientèle". Le rapport annuel d'un organisme constate "qu'à partir de 1985, il y a une montée vertigineuse de la clientèle en provenance d'Afrique, d'Amérique Latine et du Moyen-Orient. Cette population correspond à la catégorie "revendicateur au statut de réfugiés..." (La Maisonnée, 1988:2)

Je passe sous silence les coupures dans les autres ministères. En termes clairs, cela signifie que les O.N.G sont soumis à des pressions incroyables pour chercher le financement de leurs services. Pour en arriver à obtenir ce financement, ils doivent faire preuve d'excellentes performances, c'est-à-dire prouver leur efficacité en offrant des services dans des condi-

tions qui seraient jugées inacceptables par des professionnels et des employés du gouvernement : horaires difficiles, locaux inadéquats, emplois précaires, etc.

Le désengagement de l'État s'opère depuis plusieurs années. Inutile de répéter ici tout le discours justificateur du passage au secteur privé mais quelques paramètres suffisent à contextualiser ces nouvelles politiques. Il ne s'agit pas seulement d'une rationnalisation économique pour rendre les services rentables, mais c'est d'un nouveau mode de gestion du social dont il s'agit. Efficacité et rentabilité étant les clés de voûte du discours des nouveaux idéologues de l'État chevillés à l'entreprise privée, il faut suivre les règles du marché en tout et susciter la compétition partout, même entre les organismes dispensateurs de services aux plus démunis. Pour en arriver là, l'État se déresponsabilise et s'en remet aux institutions locales qui, avec le retour en force de valeurs traditionnelles, n'ont pas trop de problèmes à compenser ce retrait de l'État par de multiples services reposant sur les épaules de généreux bénévoles à l'âme missionnaire.

Le discours des organismes sur leur rôle et leurs perspectives d'avenir révèle les difficultés rencontrées au niveau organisationnel (financement, structure, gestion de la croissance, embauche et formation du personnel, etc.) et au niveau des "besoins" des usagers. Très souvent les usagers vivent des problèmes nés des contradictions dans les politiques gouvernementales et, les O.N.G. réduisent souvent ces difficultés au niveau strictement personnel. Comme les bailleurs de fonds ne sont pas intéressés à se faire contester, ils demandent aux O.N.G. de traiter essentiellement les problèmes psycho-sociaux et non les problèmes psychologiques.

De façon générale, la situation des O.N.G. est critique et on peut la résumer en quelques mots : augmentation constante de la clientèle traduite en croissance des services avec moins de ressources.

Pour augmenter les services, si l'argent fait défaut, on compte sur la charité privée. On mise sur la bonne volonté et les qualités remarquables des bénévoles et des permanents des organismes, qui, dans les faits, accomplissent des tâches difficiles qui tiennent parfois de l'héroïsme. La

réponse des O.N.G. s'en tient plutôt à une conception humaniste et philanthropique de leur action. Le rapport annuel d'un organisme synthétise assez bien cette position assez généralisée : *"Malgré tout, ces difficultés nous ont permis de découvrir autant chez les employés, les bénévoles et les membres du conseil d'administration de très belles qualités telles que le sens de l'organisation, un côté pratique remarquable, le sens du travail bien fait, de l'intelligence, du courage, du dévouement, de la tenacité, de la sincérité, etc..."* (La Maisonnée, 1988:2). On met davantage l'accent sur les qualités morales des intervenants et des intervenantes, lesquels portent déjà une très lourde responsabilité et on passe sous silence les causes structurelles des difficultés.

Est-il besoin d'ajouter qu'à ces perspectives loin des visées pragmatiques de l'État, les organismes doivent se plier à une forme de soumission idéologique et politique. Il ne faut pas faire de vagues si l'on veut obtenir les prochaines subventions... L'expérience des O.N.G. à ce niveau est riche en leçons de toutes sortes car plusieurs organismes ont goûté à l'amère médecine des coupures... Sans que ce soit «la dèche», la situation mérite une attention particulière. En un sens, l'État définit le type d'O.N.G. qu'il veut; il ne faut pas se surprendre de voir une panoplie d'O.N.G. s'orienter surtout vers le dépannage sous diverses formes puisque les portes sur le financement de la part de l'État s'ouvrent de ce côté et les contrôles bureaucratiques sévères laissent peu de marge de manoeuvre. Les organismes doivent donc se battre constamment pour trouver le bon côté de ce gigantesque icosaèdre que représentent les programmes de financement des divers paliers de gouvernement.

Un partenariat à redéfinir

Par ailleurs, l'État définit "ses" (j'insiste sur le "ses") O.N.G. comme des partenaires indispensables. De fait, en analysant les rapports annuels d'O.N.G., je constate que la plupart ont intégré cette notion de partenaires et reçoivent une forte proportion de "leur clientèle" des ministères et des services sociaux publics incapables de dépanner les réfugiés.

Les partenaires non-gouvernementaux se situent dans un rapport de force inégal à tous les points de vue : financement précaire et réduit, peu de pouvoir politique, peu de concertation, personnel expérimenté mais avec des conditions de travail difficiles (pas de sécurité d'emploi, peu de possibilité de se perfectionner, pas de régime de retraite, etc...). De plus, les O.N.G. jouent un rôle palliatif important mais mal défini. On n'est pas encore passé de la suppléance ou de la complémentarité à un véritable partenariat. Les O.N.G. ont une place extrêmement importante et nécessaire sur la scène sociale mais le poids inégal entre eux, l'État et les services publics, fait en sorte qu'après des années de pratique sociale valable, ils n'ont pas encore conquis l'espace politique qui leur permettrait de vivre un partenariat en toute justice. Quelques regroupements d'organismes comme "la table de concertation des organismes qui interviennent auprès des réfugiés" et l'ACCESS ont réussi à ouvrir des brèches mais, dans les faits, un véritable partenariat entre l'État et les O.N.G. reste encore à définir.

Pour en arriver à un véritable partenariat,selon Lionel Robert, les O.N.G. doivent répondre à certaines exigences : *"Cette notion implique l'existence autonome, de poids égal, de chacun des termes de la relation et la mise en place d'espaces politiques à l'intérieur desquels ils pourront négocier ce partenariat. Pour emprunter une image au marché économique, c'est celui de "joint venture" qui illustrerait bien ce nouveau rapport"* (Robert, 1989:50).

Dans un contexte de redéfinition du partenariat, l'État doit aussi changer ces perspectives. Il ne suffit pas de chanter les vertus des associations ou de s'en servir comme déversoir quand les services publics ne suffisent pas à la tâche, il faut créer les conditions concrètes d'une véritable coopération. En premier lieu, l'État doit transférer plus de fonds au soutien communautaire. Deuxièmement, les associations elles-mêmes doivent répondre à certains critères en terme d'efficacité mais, en même temps, les gouvernements doivent soutenir l'action de professionnels capables de s'ajuster aux exigences de la coproduction de services; actuellement, la tendance est de bien encadrer, de bien contrôler les O.N.G. et de les transformer peu à peu en de petites institutions bureaucratisées. Troisièmement, on doit accorder une attention particulière à la question

féminine puisque dans le merveilleux monde des associations, ce sont encore les femmes qui assument le plus grand nombre de tâches et de responsabilités, surtout dans les sphères où l'aide prédomine.

Références bibliographiques

AGULHON, Maurice et BODIGUEL, Maryvonne, (1981), Les associations au village, Paris, Actes Sud.

BERRY, J.W., KIM, U., MINDE, T.H., MOK, D., (1987), "Comparative studies of acculturative stress", International Migration Review (Center for migration studies), New York, (21) 3: 490-510.

JACOB, André G., (1990), Les Salvadoriens à Montréal : leur adaptation, (rapport de recherche), Montréal, Université du Québec à Montréal.

LA MAISONNÉE, (1989), Rapport annuel 1988, Montréal.

LEVASSEUR, Roger (avec la collaboration de Raymond Boulanger), (1990), "La dynamique des associations au Québec : démographie et morphologie, 1942-1981", in Brault Marie-Marthe T. et Saint-Jean, Lise, Entraide et associations, Montréal, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 153-180.

MOLES, Abraham, (1990), "Du rôle des associations volontaires du point de vue d'une théorie des actes sociaux", in Brault, Marie-Marthe T. et Saint-Jean, Lise, Entraide et associations, Montréal, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 197-210.

ROBERT, Lionel, (1989), "Le partenariat entre l'institutionnel et la communauté : un paradigme à définir", Nouvelles Pratiques Sociales, (2) 1: 37-52.

COMPTE RENDU DE L'ATELIER SUR LES ORGANISMES ETHNOCULTURELS ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

Yves Girault
Université de Montréal

1. Résumé des discussions

Les discussions auxquelles ont participé 17 personnes qui ont suivi l'exposé de M. André Jacob peuvent être regroupées en 5 thèmes.

1.1 En pays d'accueil, quel rôle doit jouer un organisme ethnoculturel: Médiation ou écran?

Le premier rôle à jouer est d'aider les immigrants à "recoller" les brisures dues à l'immigration. Celui-ci s'articule en fait entre les deux aspects médiation et écran. Le premier point, le travail de médiation, consiste à accueillir les nouveaux arrivants et à rechercher des subventions pour aider les immigrants à s'installer, à apprendre le français, à se préparer au marché du travail. Il joue également un rôle important de figure d'identification à un groupe : "c'est mon association". L'écran fait à la fois fonction de représentation et de pressions auprès des gouvernements, pour les inciter à améliorer leur politique d'accueil et, fonction de protection de la personne contre les effets pervers de la migration.

Enfin, les organismes ethnoculturels jouent également un rôle de tremplin en donnant à leurs membres des "outils" pour affronter les nouvelles réalités et... peut-être pour faciliter et permettre l'intégration à la société québécoise grâce à l'échange.

1.2 La communauté culturelle favorise-t-elle vraiment l'insertion? Ne crée-t-elle pas le ghetto? N'est-elle pas un fondement obligé de restructuration de l'identité?

Une communauté culturelle très structurée peut au contraire permettre aux individus d'affirmer de façon plus intense leur identité. Ainsi en cristalisant les différences, les communautés culturelles accentuent les identités de classe et les identités ethniques. Paradoxalement, elles permettent à l'individu d'interagir avec le pays d'accueil (principe de voice décrit par M. Oriol). En fait, André Jacob nuance cette analyse en précisant que le rôle des communautés culturelles est plus équivoque. Dans le cas de personnes qui ont peu de ressources pour s'adapter (financières, scolaires) la communauté débouche sur le ghetto (situation jugée relativement minoritaire). Dans le cas où les migrants ont des ressources, ils peuvent alors maintenir une identité ethnique, et le processus d'intégration est long et lent. Celui-ci dépend d'ailleurs de la qualité de réception du pays d'accueil. Ainsi, les chiliens qui ont reçu un très bon accueil par les québécois ont développé peu d'organismes communautaires. A l'inverse les migrants du Salvador, du Guatemala n'ont pas bénéficié, peut-être par la méconnaissance des québécois de leur situation, du même accueil et ils ont développé de très nombreux organismes communautaires.

1.3 Peut-on avoir des allégeances multiples?

André Jacob rappelle ici l'idée de communauté mixte : Le migrant ayant des références au passé, à son pays d'origine, et des références au présent à la fois à sa communauté d'origine (qui elle-même a évolué) et à la communauté dominante. Il faut être accepté par le pays d'accueil et ne pas être rejeté par le pays d'origine. Il en découle donc à la fois une recherche de conformité (pays d'accueil) et un désir d'appartenance.

1.4 Comment se rapprocher quand l'accueil laisse à désirer?

Alors que les gouvernements (provincial et fédéral) réduisent leurs subventions, les besoins des nouveaux venus augmentent. L'État en voulant développer le partenariat ne marginalise-t-il pas les groupes ethnoculturels?

En effet, les différents groupes ethniques sont le plus souvent les premiers à subir les conséquences de la crise économique. Les communautés culturelles doivent donc redéfinir leur politique de soutien et d'adaptation. On peut d'ailleurs observer actuellement un regroupement des organismes communautaires...

Cependant, tout ne semble pas aussi négatif. Des participants soulignent l'implication active de nombreux québécois dans diverses communautés culturelles. Il existe notamment des créations de nouvelles associations qui parrainent des réfugiés comme par exemple une association catholique. D'autres participants soulignent le rôle important joué par les médias dans la sensibilisation du public notamment par les perceptions qui y sont véhiculées en fonction des images diffusées et du choix des termes utilisés. Cette modification d'attitude par rapport aux différentes ethnies vivant au Québec commence également à se traduire, de façon minoritaire il est vrai, dans la publicité. Cependant, des participants soulignent les difficultés rencontrées au niveau de l'intégration des élèves notamment dans les écoles montréalaises à forte concentration ethnique.

D'autres soulignent également la position dominante des québécois qui refusent les échanges avec les différentes cultures. *"Le Québécois donne mais ne profite pas de l'apport des autres cultures pour construire une nouvelle société"*. Le Québec multiethnique n'accepte pas ses minorités ethniques dans leurs différences. Comment peut-il donc y avoir une interfécondation des identités? En d'autres termes, si le passage du statut de migrant à membre d'une communauté culturelle est relativement possible, le passage de communauté culturelle à québécois n'est-il pas impossible? Cette question a amené les participants à comparer la teneur des rapports entre minorités ethniques et québécois à ceux qui existent entre québécois et canadiens anglophones.

1.5 <u>Le projet de société québécoise bloque-t-il la négociation entre les différentes communautés et le Québec?</u>

Si actuellement le Québec veut s'affirmer, les différentes communautés culturelles le souhaitent également. Celles-ci ne sont-elles pas

le miroir de la société québécoise qui se cherche? Les rapports sont effectivement en redéfinition totale. Il existe des mouvements qui tendent à l'ouverture et d'autres qui au contraire tendent à l'éclatement.

Rosaire Morin en 1960 dans son livre "L'immigration" faisait allusion au rapport Durham (1839) qui souhaitait une émigration Britannique importante pour écraser les canadiens français. Actuellement, par analogie Jacob définit le syndrome Durham pour définir les combats idéologiques liés à la défense de la langue française au Québec. Il conclut : *"Les Associations culturelles ne pourraient-elles pas, par leurs critiques, jouer un rôle dynamique et contribuer donc à se séparer de ce syndrome de Durham".*

2. Pistes de recherche

Les pistes de recherche formulées par les différents participants répondent en fait à des doléances de gens de terrain et ne sont pas formulées en problématique de recherche.

2.1 <u>Qui s'implique dans les organismes communautaires?</u>

Quelles sont les différentes formes de bénévolat? (membre du C.A., militantisme de base). Quelles sont les différences dans l'implication? (coup de main occasionnel, engouement plus profond et régulier).

2.2 <u>Quel est le rôle de la pression de l'état dans la modification de structure des organismes?</u>

Les subventions devenant de plus en plus difficiles à obtenir, les dossiers doivent être très bien élaborés pour avoir une chance d'être acceptés. Les cadres de ces associations sont choisis de plus en plus parmi les médecins, les avocats ou les universitaires. Ces personnes n'influencent-elles pas l'évolution des associations? Cette question introduit la suivante.

2.3 Quels sont les rapports entre les institutions et les organismes communautaires?

À l'heure du partenariat prôné par les différents gouvernements, comment peuvent évoluer ces rapports? Y a-t-il un transfert de responsabilité, de charges et ... de finances?

2.4 Comment faire circuler les expériences?

Certaines communautés arrivent à créer des "opérations" très pertinentes. Comment peut-on, pour faciliter une globalisation des actions, permettre de favoriser des échanges inter-ethniques?

Enfin, d'autres problèmes qui n'ont pas pu être débattus par manque de temps ont été évoqués :

- Situation et besoins des familles monoparentales.
- Les organismes communautaires et les jeunes.
- Logements et organismes communautaires.

Yves Girault
Secrétaire d'atelier

ATELIER SUR LA FAMILLE

La famille est le premier lieu de socialisation de l'enfant. Dans quelle mesure son action rejoint-elle ou entre-t-elle en conflit avec les autres lieux de socialisation, dont l'école? Comment l'intégration sociale et scolaire des enfants et des adolescents se reflète-t-elle dans la structure familiale? Quelles seraient les conditions d'une collaboration entre la famille et l'école?

Personne-ressource: Lita Béliard, travailleuse sociale, Centre des services sociaux du Montréal métropolitain

Animateur: Émile Ollivier, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Secrétaire: Monique Noël-Gaudreault, professeure invitée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

REFLET DE L'INTÉGRATION SOCIALE ET SCOLAIRE DES JEUNES DANS LA STRUCTURE FAMILIALE

Lita BÉLIARD
Centre des services sociaux du Montréal métropolitain

Chaque peuple a sa propre culture, chaque peuple a ses propres valeurs, ses règles et sa vérité. Ainsi c'est à partir de "schèmes" de valeurs qui lui sont transmis par sa famille qu'un individu peut apprécier un concept, qu'il pose un jugement, et qu'il fait l'éducation de ses enfants.

En général, l'information transmise prend une coloration suivant la structure interne de celui qui reçoit l'information. Tout ce qui se passe à l'intérieur de la tête d'une personne c'est ce qui détermine le comportement de cette personne. Tout ce qui est appris est consigné en mémoire, et lorsqu'un événement ou une situation nouvelle se présente, c'est à l'ensemble de ces acquisitions qu'il est fait référence pour décoder cet événement ou cette situation et savoir quoi faire dans les circonstances.

L'être humain est en incessante interaction avec l'environnement, c'est-à-dire qu'il entre en relation avec les objets et les personnes qui forment son environnement. Toute situation naturelle ou provoquée, tout ce qui se passe dans l'environnement est appréhendé par l'organisme humain avec son bagage, c'est-à-dire son savoir, son savoir-faire et son savoir-être. C'est ainsi que:

le savoir comprend la somme des connaissances, exemple : la terre est ronde, un + un = deux;

le savoir-faire comprend

a) les habiletés psycho-motrices, exemple : marcher, écrire ..., etc.,

b) les habiletés cognitives, exemple : reconnaître, identifier, évaluer, etc.; et

le savoir-être comprend les attitudes, les opinions, les croyances, les valeurs, etc.

L'ensemble de ces savoirs est le fruit de divers apprentissages. Les différences qu'on constate entre les peuples ne se situent pas au niveau des structures qui sont identiques chez les êtres humains. En effet, nous sommes tous dotés de facultés qui nous permettent de percevoir, de réfléchir, de mémoriser, etc. Ce sont plutôt les attitudes relatives à ces savoirs qui diffèrent. Car toute réaction à une information reçue est fonction de la banque d'apprentissages antérieurs qui nous permettent d'identifier l'information et de la traiter.

La migration va déclencher un processus d'adaptation bio-psycho-social. La facilité d'adaptation n'est pas la même pour chaque membre de la famille; elle dépend de la quantité et de la qualité des apprentissages antérieurs contenus dans sa banque d'apprentissage. Plus le vécu hors du pays d'accueil est long, plus l'adaptation à ce nouveau pays sera pénible selon la théorie du traitement de l'information. C'est la base du conflit vécu par l'enfant entre sa socialisation dans son premier lieu d'apprentissage qui est la famille et dans un autre lieu de socialisation qui est l'école.

À Montréal, plus de 35% des effectifs scolaires appartiennent à des communautés culturelles autres que Québécoise. Dans certaines écoles situées dans des quartiers où la population ethnique est plus marquée, on retrouve une densité multi-ethnique de près de 90% provenant de plus de quatre-vingt (80) ethnies différentes et parlant une trentaine (30) de langues différentes. Ce qui fait autant de vécus antérieurs différents, autant de schèmes de valeurs, de règles et de vérités différentes.

Les immigrants adultes, quant à eux, étant dans un milieu différent du leur se retrouvent coupés de leurs racines et de leurs références culturelles fondamentales. Certains, pour éviter la déstructuration de leur personnalité, se replient sur eux-mêmes et se ferment. L'intégration sociale est en elle-même un défi chez les familles immigrantes.

Au Québec, la structure familiale est différente de celle de la majorité des familles immigrantes car les enfants sont pris en charge par les deux parents seulement, alors que par exemple dans les pays du tiers-monde ou dans les familles asiatiques cette responsabilité incombe à la famille élargie. Les jeunes vivent un écart entre l'identification à la famille et l'identification à la société d'accueil représentée, entre autres, par l'école. Pendant que les jeunes sont sollicités par une lecture culturelle nouvelle, les parents se restructurent. Ces derniers se sentent diminués devant le peu de cas qu'on fait de leurs traditions. À remarquer que chez les jeunes arrivés très tôt au Québec, il n'y a pas eu de banque importante d'apprentissages antérieurs donc peu ou pas de références d'ailleurs, sauf leur référence à la famille. Ce sont normalement les parents qui transmettent la culture. Au niveau des relations parents-enfants, mis à part les conflits habituels de générations, le choix des valeurs est aggravé par le fait que les jeunes sont les premiers à avoir accès aux valeurs de la société d'accueil via l'école, par la langue, par exemple, ce qui leur donne un certain pouvoir, la langue étant l'outil majeur d'intégration.

C'est la porte d'entrée aux services. Quand, dans les communautés culturelles, ce sont les enfants qui possèdent cet outil, cela entraine un déplacement important du pouvoir vers les jeunes. Les jeunes testent les valeurs québécoises versus les valeurs des parents. Ils réagissent en adoptant des comportements qui ne sont pas toujours conformes aux aspirations des parents qui sont souvent pris au dépourvu.

Ce qui fait la différence des deux lieux d'apprentissage d'un enfant soit la famille et l'école, c'est que les deux répondent avec leurs savoirs réciproques, les savoirs qui leur sont propres. Ces savoirs étant différents, la réponse est différente, voire tout à fait contradictoire.

La famille

La famille est le lieu d'apprentissage par excellence, c'est le centre d'interaction du jeune, c'est la source d'appui. Les interactions sont fréquentes et multiples dans la structure familiale et se transmettent de génération en génération. C'est une structure forte.

Si on prend l'exemple des immigrants asiatiques et des immigrants en provenance des pays du tiers-monde, d'habitude la famille est constituée de deux ou trois générations - grand-père, grand-mère, père, mère, enfants. Les grands-parents ont une responsabilité face aux trois générations en ce qui concerne les problèmes d'ordre moral ou autre. La notion d'aîné - de hiérarchie - est acquise par l'enfant qui a le devoir de respecter et d'écouter les plus grands et c'est en ayant bien assimilé les valeurs de sa famille que l'enfant ou le jeune se sentira bien intégré dans la société. Il y reçoit une éducation donnée par plusieurs agents formateurs de la famille élargie. Il y vit pleinement les notions de fraternité, la continuité de la tradition et l'identification à une communauté à travers laquelle il apprend le sens de l'honneur. L'éducation dans cette structure prend une connotation particulière, elle est identifiée à la conscience et non à la connaissance, elle se fait par observation et par mimétisme, la compétition étant complètement absente. Dans ce contexte, l'éducation est tout à fait détachée de l'instruction qui est considérée comme étant du domaine de l'école. L'enfant faisant partie intégrante de la famille, on ne lui demande pas d'avoir la même autonomie demandée à l'enfant en Amérique.

L'école

Le système comme les programmes scolaires ne sont pas préparés à accueillir les immigrants. Cette réalité rend plus difficile l'adaptation de l'enfant à des valeurs nouvelles et au fait que très souvent les parents se trouvent dans l'impossibilité de leur apporter le support nécessaire car ils ignorent le langage social de l'école. Ce qui s'enseigne à l'école risque souvent d'être défait lorsque l'enfant revient à la maison, lorsque cet enseignement est incompatible avec la culture des parents. Il en résulte des problèmes de mésadaptation scolaire importants tels que la violence, les comportements délinquants, l'isolement, l'appartenance à des gangs, ..., etc.

L'école d'ici favorise l'autonomie de l'individu dès son jeune âge. Elle veut que l'enfant s'affirme, qu'il se libère de l'enchevêtrement familial alors que dans certaines cultures, on ne vise pas l'autonomie de l'enfant avant son mariage. L'école déborde du rôle d'instruction que lui confient les parents immigrants, elle fait l'éducation des élèves et les invite à

s'introspecter, à analyser et à objectiver leur(s) problème(s) dans un climat de communication très démocratique.

La civilisation occidentale favorise plutôt l'individualisme, la croissance personnelle, la pensée rationnelle et critique. Elle met l'accent sur la responsabilité individuelle et les possibilités d'orienter ses choix en fonction d'un objectif librement choisi.

L'étudiant a la parole : la parole étant un moyen privilégié d'expression de soi. L'adulte ou l'intervenant à l'école écoute dans la neutralité et ne rompt son silence attentif que pour aider à clarifier la communication de l'étudiant. Le professeur se doit d'être respectueux du rythme de croissance de l'étudiant. Nous sommes dans une société égalitaire où la non-directivité demeure l'idéal.

L'approche de l'école dans son rôle d'intégration sociale de l'enfant suivant cette approche entre directement en conflit avec la culture d'un grand nombre de parents immigrants. Car dans plusieurs cultures, l'adulte, et de fait le professeur, est une figure autoritaire qui emploie sa sagesse, son prestige et son savoir-faire ésotérique pour expliquer, encourager, persuader et contrôler les plus jeunes. L'école exige la participation active de l'élève et lui demande de s'impliquer personnellement. Le jeune reçoit l'information dans un climat de confiance.

Ces incompatibilités sont dues à la différence culturelle et à un manque d'information, à une connaissance insuffisante de la langue de communication de l'enfant avec le monde extérieur, soit l'école qui diffère souvent de la langue utilisée à la maison.

L'une des conditions primordiales pour arriver à une socialisation harmonieuse des jeunes, c'est la collaboration efficace entre la famille et l'école. Nous devrions commencer par admettre que ni l'un ni l'autre ne possède la vérité. L'école est porteuse d'un ensemble de valeurs implicites et explicites qu'on le veuille ou non. Les enfants (comme les adultes) sont en étroite relation avec les objets et les personnes qui les entourent, ils sont en incessante interaction avec leur environnement et l'école faisant partie de

leur environnement, ils puisent leurs schèmes de valeurs, entre autres, en ce lieu.

Pour pallier à ce dilemme, le système éducatif du Québec doit développer l'ouverture à toutes les autres cultures, ce qui se fait déjà timidement, et en même temps prendre les moyens pour familiariser les immigrants avec la culture de la société d'accueil. Les cultures ne peuvent que s'enrichir au contact les unes des autres. Les communautés culturelles empruntent certaines normes de la culture de la société d'accueil, mais elles continueront toujours à maintenir leur culture d'origine puisque c'est là leurs sources de vie, leurs racines, leurs références, leurs banques d'apprentissages. Si non, elles seraient nues, vulnérables, ce qui entrainerait la déstructuration de leur personnalité.

COMPTE RENDU DE L'ATELIER SUR LA FAMILLE

Monique Noël-Gaudreault
Univrsité de Montréal

1. Résumé des discussion

Réfugiés et pauvreté

Une participante tient à mentionner tout particulièrement la situation des réfugiés en attente de statut et, parmi eux, surtout le cas des familles démunies. Celles-ci ne reçoivent pas les allocations familiales, même si les enfants sont nés ici; cela les aiderait pourtant, si on considère que la décision de l'immigration peut se faire attendre très longtemps. Heureusement, maintenant les femmes qui sont dans cette situation reçoivent une allocation de service de garde pour leurs enfants; cela les aide dans leur demande d'immigration, d'être déjà au travail. Par ailleurs, les enseignants appartiennent à une catégorie de travailleurs "professionnels" : il leur arrive de ne pas comprendre que certains enfants qui fréquente leur école puissent être pauvrement vêtus.

Valeurs personnelles ou socio-économiques?

Dans le but de faciliter l'intégration sociale des immigrants, un autre membre de l'atelier recommande de ne pas se limiter à enseigner le folklore à l'école, mais bien plutôt de faire connaître ce que Lita Béliard nomme l'aspect "mythique" de la personne. Peu connu, celui-ci demeure très important puisqu'il révèle, la plupart du temps, une toute autre approche du monde que celle de la société d'accueil.

Cependant, pour un autre participant, certains problèmes ne doivent pas être attribués à la culture de l'ethnie d'où origine telle ou telle famille alors qu'ils se posent à la société toute entière. Dans certains milieux québécois, comme dans les milieux dits "ethniques", on ne négocie pas une

permission de sortie. Sans doute, une tradition plus ancienne est installée ici chez les immigrés de longue date et les chocs culturels y sont moins forts que, par exemple, chez les Haïtiens, d'immigration plus récente. Pourtant, chez les Québécois de souche aussi, il y a des différences de culture. L'origine sociale et les facteurs socio-économiques entrent en ligne de compte. Au Québec, comme ailleurs, la campagne, la ville et même le bidonville s'opposent.

<u>Nécessité de faciliter le décodage</u>

Quelqu'un souligne que les familles québécoises de souche font preuve d'une certaine incompréhension parce qu'elles n'ont pas conscience que les immigrants doivent tout décoder, tout apprendre. Le même phénomène se retrouve chez les familles d'immigration récente. Ce problème est fondamental. Jusqu'où doit-on s'y résigner? Jusqu'où doit-on essayer de le surmonter?

Un autre participant insiste sur la double démarche que doivent mener enfants et parents : en même temps que l'enfant s'intègre, les parents ont à apprendre. Si les parents sont contre un élément qui vient de l'école ou de la culture d'accueil, c'est parce qu'ils n'en comprennent pas le sens. Il faut prendre le temps et les moyens pour leur expliquer cette culture de l'école et cette culture d'accueil. Un intervenant de même culture pourra mieux faire comprendre aux parents à partir de prémisses communes. Comment culture d'accueil et culture d'origine arriveront-elles à être sur la même longueur d'ondes? Chez les Musulmans, par respect, on doit baisser les yeux lorsqu'on parle au professeur ou à toute autre personne importante; ici, une telle attitude risque d'être considérée, à tort, comme de l'hypocrisie. Autre exemple, pourquoi est-ce mal vu de mettre le riz directement dans la boîte à lunch? Il faut donc une personne de même culture, mais arrivée plus tôt, pour expliquer, décoder, donner des solutions.

<u>École et famille</u>

La discussion a tourné essentiellement autour de deux pôles : l'échec scolaire, d'une part, et les activités parascolaires et de loisirs d'autre

part. Un membre de l'atelier déplore la façon dont est vécu l'échec scolaire dans certaines familles : c'est un véritable déshonneur pour les parents qui peuvent aller jusqu'à rejeter leur enfant. On met trop de poids sur le dos de l'enfant qui est déjà lui-même suffisamment malheureux de cet échec. Si l'on considère, par exemple, la place de l'instruction dans les familles asiatiques, on voit que ces enfants ne jouent pas. Ils sont sans enfance.

Quelqu'un cite un autre exemple, à l'inverse, celui des enfants portugais. Ils réussissent moins bien à l'école que les autres enfants. Ils viennent de la campagne et sont pauvres. Pour les parents, un enfant doit rapporter de l'argent; l'école est donc considérée comme provisoire (jusqu'à 16 ans). Et il n'est pas question de participer à des activités extra-scolaires.

Si, en général, les immigrants ne participent pas aux activités extra-scolaires, ce n'est pas un problème d'argent comme on pourrait le croire, mais plutôt une manifestation culturelle. Impossible de mettre sur pied une activité "cabane à sucre" par exemple ou toute autre sortie dans une école à 90% fréquentée par des élèves allophones : cela ne correspond pas à leur vision de l'école.

Une participante fait remarquer que les résistances aux sorties extra-scolaires sont souvent plus grandes pour les filles. Pourtant, à propos de l'organisation d'un camp d'été dans les Laurentides, il a été possible de sécuriser les parents et de les convaincre du bien-fondé de ces sortes de projets. Selon cette personne, on doit utiliser une approche qui leur fasse prendre conscience que l'école d'ici, comme eux, a une préoccupation initiale de base : donner un avenir meilleur à leurs enfants.

Par ailleurs, les types de loisirs varient selon les groupes ethniques et l'âge de la communauté installée au Québec. Ceux qui sont d'immigration récente ne sortent pas ou ont des activités exclusivement familiales. Ceux qui sont d'immigration plus ancienne ont des loisirs organisés par leur communauté d'origine.

Faut-il des écoles "ethniques"?

La communauté grecque revendique de telles écoles, à la fois pour les écoles "régulières" où les élèves apprennent le français, l'anglais et le grec et aussi pour l'école de l'après-midi destinée aux enfants qui vont dans une école où le grec n'est pas enseigné. Comme exemple du premier type d'école, on peut citer l'école "Socrate" (CECM) où 10% des cours se donnent en grec. L'adaptation de l'enfant y est meilleure : en effet, il ne doit pas oublier son origine mais en être fier et connaître ses racines pour établir son identité de façon positive. Ce sentiment d'appartenance est important parce qu'il est un facteur d'intégration. Ainsi, on ne note aucun problème d'intégration à l'école secondaire québécoise chez les petits Grecs qui ont fait leurs études primaires à l'école grecque.

Quelqu'un informe les membres de l'atelier que dans la région métropolitaine, en ce qui concerne les communautés culturelles, on compte 21 écoles pour la communauté juive, 3 écoles arméniennes, 2 écoles grecques et 1 école allemande, toutes au primaire. Tous les immigrants qui ont envoyé leurs enfants dans une école publique du Québec l'on fait parce qu'ils n'avaient pas le choix; les enfants issus de couples mixtes ou de communautés culturelles anciennes se trouvent en général bien adaptés jusqu'au niveau collégial où ils sont rejetés des deux côtés : cherchant à être acceptés par une de leurs deux cultures d'origine, ils l'apprennent alors à ce moment-là.

Deux objections cependant sont soulevées à propos de l'existence d'"écoles ethniques", la seconde faisant rebondir la question de l'identité québécoise par la bouche d'un autre participant. La première : s'il n'y a pas de cohabitation avec des représentants de la culture d'accueil, une sérieuse réserve s'impose quant au principe de l'école "ethnique". La seconde : la cohabitation à l'école est importante mais pas n'importe comment. Il faut veiller à la formation du personnel, enseignants, secrétaires, concierge, etc. On doit remédier à la crainte d'être absorbée par les autres. D'où la nécessité d'un travail sur l'identité québécoise.

L'atelier prend fin sur une mise au point à la fois terminologique et idéologique de Mme Lita Béliard : *"Aux termes de "multiculturel", "pluriculturel", "interculturel", je crois qu'il faut préférer celui d'"interculturel". Ce terme constitue le reflet de ce que l'on est par rapport à la différence : en quoi suis-je différent de l'autre? Le Québec vit ce problème depuis la Révolution Tranquille. Pendant dix ans, on s'est posé ici la question : "Que veut-on comme société?" Maintenant, on se demande : "Comment réagir harmonieusement avec ce que nous avons? Le multiculturalisme ne serait-il pas une grande utopie?"*

2. Principales pistes de réflexion

Valeurs et intégration

Comment planifier une formation adéquate des intervenants par rapport à la réalité pluriethnique? Comment mettre sur pied des outils d'analyse pour décoder, par exemple, ce que signifie battre un enfant dans certaines cultures?

Faut-il répondre au besoin exprimé par les jeunes québécois de mieux connaître les autres cultures alors que les immigrants de leur côté s'y opposent, craignant que cela soit mal vécu? Si oui, comment cela peut-il se réaliser dans une école? Comment introduire le multiculturalisme?

Mettre en parallèle sans les évaluer les valeurs dans chaque culture (le machisme par exemple) et, de façon plus générale, analyser les différences culturelles (les enfants ne saluent pas les adultes au Québec, mais les adultes les saluent).

Connaître mieux le rôle de l'identité d'origine dans l'intégration de la personne à la société d'accueil.

Comment chaque communauté se définit-elle par rapport aux autres (mariages mixtes, ...).

École québécoise et écoles "ethniques"

Comment l'école peut-elle tenir compte de la nécessité de considérer la famille comme partenaire? En rencontrant les parents chez eux plutôt que de les convoquer à l'école? Comment les informer des attentes de l'école, des programmes scolaires? Faut-il organiser des cours pour les parents, cours qui seraient, entre autres, adaptés à la réalité vécue par les femmes? Mais quand? et comment?

Analyser la structure organisationnelle de l'école : sa complexité et sa rigidité. Pourquoi ne peut-on pas venir assister à des réunions de parents avec un bébé de trois mois?

Étudier les avantages et inconvénients des écoles "ethniques".

Monique Noël-Gaudreault
Secrétaire d'atelier

ATELIER SUR LA LANGUE

Dans un contexte d'intégration et de participation des communautés culturelles à la société québécoise, le français doit prendre la place qui lui revient entre les langues d'origine et l'anglais; quels sont les enjeux qui feraient du français la langue d'insertion économique et de convergence culturelle au Québec? Sur cette question primordiale, quelles sont les attentes des communautés culturelles quant au rôle de l'éducation par rapport à l'apprentissage du français, de l'anglais et des langues d'origine?

Personne-ressource: Pierre-Michel Laguerre, conseiller pédagogique, Éducation des adultes, dossier allophones, C.E.C.M.

Animateur: Benvenuto Fugazzi, formateur, Éducation des adultes, C.E.C.M.

Secrétaire: Marie-Christine Paret, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

ATELIER SUR LA LANGUE

Pierre-Michel LAGUERRE
Conseiller pédagogique
Éducation des adultes, dossier allophones
Commission des écoles catholiques de Montréal

Soulever des interrogations sur les enjeux qui feraient du français la langue d'insertion économique et de convergence culturelle au Québec et sur le rôle de l'éducation par rapport à l'apprentissage du français, de l'anglais et des langues d'origine, c'est entrer d'emblée dans une problématique dont la complexité et l'étendue ne sont pas faciles à apprivoiser. D'autant plus qu'une telle intervention ne peut faire l'économie de la dimension des rapports langue et société au Québec, qui soulève beaucoup d'émotions et de passions.

En effet, dans la plupart des États modernes, les politiques linguistiques s'inscrivent dans le cadre d'une démarche idéologique, déterminée par les facteurs culturels, économiques, historiques, politiques et sociaux, dont la spécificité définit les grandes lignes mêmes du type d'intégration offert par le pays d'accueil concerné aux communautés immigrées. Autrement dit, ces politiques renvoient, d'une part, au mode d'interaction du pays d'accueil avec ses immigrés et, d'autre part, constituent le lieu par excellence d'une définition de l'immigré. C'est dire qu'aborder la question de la politique linguistique devant le phénomène de l'immigration, c'est situer la problématique dans un contexte large impliquant que l'on aborde non seulement l'aspect qui fait du langage un enjeu politique, mais encore tenir compte également de celui qui fait de la langue un «bien d'usage» susceptible d'avoir un prix sur l'échiquier social.

Ces réflexions préliminaires posées, il faut mettre certaines balises de départ afin de ne pas se trouver presqu'à coup sûr dans un vertige réflexif et de ne pas pouvoir en sortir. Il n'est donc pas question ici de faire une analyse exhaustive de la problématique, d'ailleurs ce n'est pas le mandat qui m'a été confié, mais plutôt d'indiquer des points de repères pour la

discussion, des jalons pour la réflexion et enfin de dégager ensemble des pistes de recherche.

Je voudrais signaler en passant que dans le cadre de cette intervention, je ne suis le porte-parole d'aucune communauté culturelle et que ma parole est celle d'un chercheur intéressé aux problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues dans les situations minoritaires.

Cette rapide mise au point étant faite, il s'agit d'interpeller dans la complexité des rapports langue(s) et société(s) au Québec, les grandes lignes qui définissent la politique linguistique et culturelle de l'État québécois vis-à-vis les immigrés et les membres des communautés culturelles. Je souhaite simplement évoquer devant vous trois têtes de chapitres que nous pourrions approfondir au cours de la discussion qui doit suivre :

I. Le premier chapitre s'inscrit dans la dimension concernant les rapports langue(s) et société(s) au Québec.

II. Le second chapitre aborde la politique linguistique du Québec vis-à-vis ses immigrés.

III. Le troisième chapitre touche l'aspect de l'apprentissage des langues dans l'espace socioscolaire.

I. Langue(s) et société(s) au Québec

Que le maniement du langage élaboré reçoive l'aval des institutions sociales chargées de gérer la qualité des comportements langagiers n'a rien de surprenant dans la très grande majorité des sociétés. Que la maîtrise d'une langue particulière soit préférable à une autre parce qu'ayant une cotation élevée sur le marché linguistique national, ne peut pas non plus surprendre ceux qui connaissent la situation du marché des échanges linguistiques au Québec.

Rappelons brièvement les récentes données statistiques sur la répartition démolinguistique du Québec : 6 746 313 locuteurs qui, dans le cadre familial, utilisent le français (82,9 %) et l'anglais (10,3%) contre une minorité d'allophones (6.8 %) utilisant des langues aussi diverses que l'allemand, l'arabe, le chinois, le coréen, le créole, le cri, l'espagnol, le grec, le portugais, le vietnamien, etc., langues des communautés immigrées ou de celles des autochtones (Amérindiens, Inuits). A propos du statut social et des rapports psychosociaux des langues, l'anglais, pourtant minoritaire sur le plan démolinguistique, a pendant longtemps dominé le pouvoir économique, scientifique, technologique et partant le social. Le français qui, aujourd'hui, a à son actif une majorité affirmée de 82,9 % de locuteurs actifs (recensement du Canada de 1986), a été longtemps peu valorisé, la mobilité sociale exigeant la nécessaire maîtrise de l'anglais.

Dans la mouvance des forces sociopolitiques et sociolinguistiques, en présence au Québec depuis bientôt un quart de siècle, le rapport langue dominante/langue dominée semble se déstabiliser. En effet, le Québec qui, encore de nos jours, demeure la plus bilingue de toutes les provinces du Canada, se trouve à une véritable croisée de chemins face à l'orientation de sa politique linguistique.

D'une part, il est question de faire une plus grande place au français dans le monde du travail, du commerce et des affaires, place qui traditionnellement était réservée à l'anglais. D'autre part, c'est la reconnaissance d'une dimension politique au problème linguistique propre au Québec. Il s'agit, pour le groupe francophone, d'intégrer la langue française à part entière dans le processus du développement culturel et national et de protéger la langue française en péril au milieu de 248 millions d'anglophones (Canada anglais et États-Unis). Et c'est à travers une succession de législations (loi 63, 1969; loi 22, 1974; loi 101, 1977; loi 178, 1989) que, de la «La loi pour promouvoir la langue française au Québec», le Québec aboutira à l'élaboration d'une «Charte de la langue française» qui, en son article 1er au chapitre 1, fait du «français la langue officielle.»

Force est de constater qu'à travers les différentes démarches juridiques qu'effectue le Québec pour se doter d'une entité culturelle

française, se jouent les rapports de force des deux groupes ethniques et des différentes classes sociales de la société québécoise, rapports de force sous-tendus par les statuts sociaux des deux langues anglaise et française. C'est ici que se dessinent les linéaments de cette politique linguistique *"qui fait partie d'un projet collectif global que les Québécois poursuivent longtemps d'une génération à l'autre, selon les hauts et les bas de l'Histoire"* (Corbeil, 1980:8).

II. Politique linguistique du Québec en amont de son immigration : le processus du filtrage

La politique linguistique du Québec par rapport au phénomène migratoire peut s'analyser suivant trois étapes. Il est intéressant de rappeler de prime abord que la politique migratoire a été pendant longtemps l'apanage exclusif du gouvernement fédéral. Il est tout aussi important de souligner que si le Canada a toujours misé sur l'immigration pour développer la croissance de sa population, l'entrée au Canada n'a pas toujours été libre. De la confédération jusqu'en 1966, la politique migratoire vise à encourager des immigrés de langues et de groupes ethniques semblables aux deux groupes fondateurs de la société canadienne.

Mais jusqu'après la deuxième guerre mondiale, la grosse part de l'immigration a été anglo-saxonne. Or, l'immigration est nécessaire non seulement à la dynamique démographique et aux besoins en main-d'oeuvre, mais encore elle a des conséquences vis-à-vis d'un certain équilibre démolinguistique. On sait numériquement que la population francophone reste minoritaire par rapport à l'ensemble du Canada. On sait également que le phénomène du taux de naissances baptisé «la revanche des berceaux» par les historiens nationalistes n'a pas permis au Québec de reconstruire sa force numérique vis-à-vis du Canada anglais. Au moment de la publication du «Livre vert sur l'immigration» (1975) par le gouvernement fédéral, une analyse des caractéristiques de la population révélait que le français avait perdu du terrain au cours des dernières décennies alors que l'anglais avait supplanté toutes les autres langues. Pour pallier à cette situation de

«glottophagie»[1], les auteurs de la politique d'immigration ont proposé l'élaboration de politiques visant à favoriser l'admission d'un plus grand nombre de personnes susceptibles de s'intégrer à la communauté francophone.

Quant à l'intervention à proprement parler du Québec dans le processus de filtrage, elle est relativement récente. Alors que depuis 1945, le Québec reçoit un volume de 20 % de l'immigration canadienne, ce n'est qu'en 1963 qu'a été créé le Service de l'immigration du Québec, devenu plus tard le Ministère de l'Immigration du Québec et aujourd'hui le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

En ce qui concerne donc les aires linguistiques privilégiées pour la sélection des immigrés francophones, le Québec s'est tourné vers des pays sinon francophones (France, Suisse, Belgique), du moins des pays où le français est parlé mais surtout appris à l'école (Haïti, Liban, Sud-Vietnam). La composition linguistique des immigrés reçus au Québec se présente de la façon suivante :

- Des immigrés qui ne parlent que le français;
- Des immigrés parlant français et une autre langue généralement considérée comme leur langue maternelle. C'est notamment le cas des Haïtiens avec le créole, des Libanais, des Marocains, des Algériens, des Égyptiens avec l'arabe et des Vietnamiens avec le vietnamien;
- Des immigrés bilingues, parlant français et anglais. Ce sont surtout des immigrés venant des États-Unis, de France, du Liban, du Sud-Vietnam, d'Haïti;
- Des immigrés unilingues anglais venant surtout du Royaume-Uni, des États-Unis, de Jamaïque, de l'Inde, de Philippines, de Trinité et de Tobago;

---

[1] Situation selon laquelle une langue dominante tend, dans une manifestation linguistique d'un rapport de forces, à éliminer ou à supplanter une autre langue dominée.

- Enfin, des immigrés qui ne parlent ni français ni anglais. Ils viennent pour la plupart des régions méditerranéennes (Portugal, Italie, Grèce) ou de l'Amérique latine.

Un certain rapport est donc à établir entre la politique migratoire du Québec et sa politique linguistique : le bon immigré est celui qui répond non seulement à des critères d'ordre démographique et économique, mais aussi linguistique. Somme toute, tant que perdurent les éléments qui assurent à l'anglais (langue dominante) sa force dans la superstructure linguistique et tant qu'aucune politique linguistique bien structurée ne sera pas proposée en aval de l'immigration, le processus de filtrage n'aura pas les effets escomptés.

II.1 Politique linguistique du Québec en aval de son immigration

En aval, la politique du Québec vis-à-vis de son immigration s'analyse en deux étapes. Ces deux étapes coïncident avec l'évolution des idées qui ont fait de la langue un véritable enjeu politique pour les francophones du Québec. La première étape est caractérisée par un «laisser-faire», marquée toutefois par les premières mesures législatives vis-à-vis les immigrés. Par contre, la seconde étape sera marquée par l'élaboration de politiques linguistiques intégrées dans lesquelles se trouve défini le type d'intégration offert par la société québécoise aux différentes communautés culturelles immigrées qui partagent son territoire.

II.2 La politique linguistique du «laisser-faire»

Il convient de souligner, partant d'un repère chronologique, que jusqu'en 1968, date à laquelle les commissaires scolaires de Saint-Léonard ont adopté une résolution qui fait du français la langue des immigrés installés sur leur territoire, tout allait de soi. La double entrée linguistique offerte à l'immigré par le contexte sociolinguistique québécois entre le français, langue de la majorité numérique, et l'anglais, langue du pouvoir économique, offre une alternative, particulièrement aux immigrés d'une troisième langue, c'est-à-dire ceux qui ne connaissent ni le français ni l'anglais. Or, si l'on tient compte, d'une part, du facteur économique comme cause fondamentale de

l'immigration et, d'autre part, du caractère fonctionnel des langues, l'assimilation linguistique se fait dans la voie qui promet la plus grande récompense économique. La tendance croissante des immigrés du Québec à l'anglicisation en est une très fidèle illustration. Cette situation qui, selon l'expression de Gendron (1976:22) *«sert de révélateur sur les plans linguistiques à la force des anglophones et à la faiblesse des francophones»* consacre la faillite de la politique du «laisser-faire».

Le dilemme est là; comment récupérer les immigrés qui, entre autres rôles, sont appelés à préserver l'équilibre démolinguistique du Québec? Le recours à des lois devient l'instrument privilégié du contrôle de l'État québécois pour gérer l'orientation linguistique des immigrés.

L'adoption du bill 63 sous le titre «Loi pour promouvoir la langue française au Québec» (S.Q. 1969, c.9) donne aux parents la liberté de choix de la langue d'instruction, quelle que soit leur origine ethnique et linguistique. Elle marque pour la première fois l'intention du législateur de mettre fin à la politique du «laisser-faire» en préconisant l'usage du français comme langue de travail et de l'affichage public, par voie d'incitation et de conseil. Le caractère incitatif de la loi n'a pas freiné l'anglicisation des immigrés, car «la communauté franco-québécoise n'a pratiquement aucun pouvoir assimilateur» (Bouthilier et Maynaud, 1972: 704). Dans le débat historique qui oppose les deux groupes ethniques fondateurs de la société canadienne, les immigrés émergent à leur tour comme de nouveaux acteurs. Les dernières lois, la Loi sur la langue officielle (dite loi 22) et la Charte de la langue française (dite loi 101) modifiée par la loi 178, qui visent, entre autres choses, à diminuer la position de l'anglais à l'intérieur de la province et à contrer l'anglicisation des immigrés et des membres des communautés culturelles, illustrent bien le défi à relever : faire du français la langue commune de toux ceux qui habitent le territoire québécois.

Le démographe Michel Paillé (Bulletin du Conseil de la langue française, vol. 6, no 3, été 1989) fait remarquer qu'on ne saurait conclure à l'échec de la politique linguistique des années 70, surtout en ce qui a trait à l'obligation des immigrants de faire instruire leurs enfants en français depuis 1977. La Charte de la langue française a fait entrer dans les écoles

françaises de plus en plus d'allophones ou d'enfants nés en dehors du Canada. L'école française a accueilli en 1987-1988, 1 % contre 20,5 % en 1976-1977. Proportion en plus forte progression sur l'île de Montréal passant de 13,1 % à 66,2 % pour les mêmes périodes. On peut présumer que ces allophones s'intégreront à la majorité francophone du Québec dans la mesure où le groupe majoritaire leur offre des possibilités valables d'intégration dans les systèmes de promotion économique, sociale et politique.

II.3 Une politique linguistique et culturelle intégrée

L'élaboration d'une politique linguistique du Québec vis-à-vis des immigrés et des membres des communautés culturelles suppose, pour le moins, que des interrogations ont été formulées sur la place à accorder au français, à l'anglais et aux langues minoritaires. En d'autres termes, il s'agit à propos des immigrés et des membres des communautés culturelles, de définir un ensemble de mesures et d'orientations qui, sans pouvoir combler de façon exhaustive la diversité des attentes, intègrent les paramètres les plus pertinents à leur intégration et à la préservation de leur identité ethnoculturelle.

Or, comment concilier le courant ethnocentrique, marqué par la manifestation d'une identité ethnique, qui traverse la majorité française du Québec, avec un projet de société qui intégrerait à côté de l'apport des Québécois de langue anglaise, celui des communautés ethniques de langues et de traditions culturelles autres que françaises et anglaises? L'enjeu est de taille, si l'on veut éviter le risque d'une certaine balkanisation du Québec.

L'idée de départ, c'est que le Québec veut être «une société française» et ne songe pas à être ce que d'aucuns appellent «une tribu». L'architecture de la nouvelle société, véhiculée par l'idéologie qui traverse les textes officiels, rejette systématiquement le «melting pot» illustré par la société américaine. «L'assimilation à la vapeur» entraînant la perte d'attache avec le pays d'origine en une ou deux générations n'est pas non plus un objectif désirable. L'alternative est là : le Québec veut s'engager dans la voie du pluralisme culturel, c'est-à-dire «l'unité dans la diversité».

À l'examen de l'orientation de cette politique, il se dégage, du moins au niveau du plan d'action, des éléments d'une nette originalité par rapport aux modèles proposés dans d'autres sociétés culturellement diversifiées, telles la France qui pratique une assimilation silencieuse en l'absence d'une politique linguistique cohérente et assumée par les pouvoirs publics ou encore la Grande-Bretagne qui crie à l'échec du multiculturalisme :

- L'immigré est défini par son entité culturelle, fondement de sa personnalité et élément qui l'intègre dans une communauté spécifique.

- Le pluralisme des cultures est pris en compte par les pouvoirs dans tous les domaines où l'identité et la langue de l'immigré ont besoin de s'exercer : école, administration, services sociaux, médias d'information, etc.

- Les facteurs de résistance dans la population (préjugés, ethnocentrisme) ont fait l'objet d'une analyse; la recherche d'une interaction positive entre les immigrés et les Québécois est fortement envisagée par de l'information appropriée.

Qu'il soit plus commode, selon nous, de parler de politique linguistique intégrée ne doit étonner aucunement : la langue est partie de ce plan d'action (entendons ici politique) comme elle l'est au sein de la culture dont elle est l'expression. Quant aux orientations proprement linguistiques de cette politique, elle reprend, à la suite de «L'école québécoise : Énoncé de Plan d'action», le PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine) dont l'objectif est d'intégrer les langues et les cultures d'origine dans le cadre de la scolarisation des enfants d'immigrés et des communautés culturelles.

III. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS L'ESPACE SOCIOSCOLAIRE

L'école, en tant que pièce maîtresse d'une politique linguistique, est très certainement une institution liée à la langue de manière tout à fait centrale. Dès lors, faire en sorte que les élèves maîtrisent la langue d'enseignement en vue de leur réussite scolaire et de leur intégration à la

communauté linguistique nationale, constitue son objectif fondamental. Mais comment, sans affrontement, le français, l'anglais et les langues minoritaires des membres des communautés culturelles peuvent-elles être prises en compte par le système éducatif? À cet effet, la Charte de la langue française, en faisant du français la langue du système et de l'organisation sociale au Québec, ne dispense pas de l'apprentissage des autres langues et notamment de l'anglais comme langue importante sur les plans économique, scientifique et culturel. D'ailleurs, le curriculum des langues dans le système scolaire du Québec (voir Tableau ci-dessous) offre à la fin des études secondaires la possibilité d'une maîtrise au moins fonctionnelle d'une langue seconde.

Tableau de l'enseignement des langues

LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Français	Anglais	Langue Amérindienne
LANGUE SECONDE	Anglais	Français	Français/Anglais

Ce curriculum, on peut le comprendre, obéit à une logique où la langue maternelle de l'apprenant se confond avec la langue d'enseignement. Or, dans le cas des enfants d'immigrés ou des membres des communautés culturelles, il s'agit pour une large part d'une situation d'apprentissage d'une langue non-maternelle. C'est donc dire que l'une des premières préoccupations de l'éducateur devrait porter sur les stratégies d'enseignement/apprentissage, les contenus, les savoir-faire et savoir-être, qui tiennent compte des résultats de l'apprentissage d'une langue non-maternelle qui doit être évaluée comme une langue maternelle dans le cadre de l'école. Une autre dimension qui doit intéresser les éducateurs paraît résider dans le lien à établir entre enseignement du français et les «espérances pratiques» qui se traduiront éventuellement en termes d'intégration dans les systèmes de promotion économique, sociale et politique que doit offrir le groupe Québécois majoritaire. Autrement dit, c'est déjà depuis l'école que doivent commencer à se fonder ces «espérances pratiques» dans la mesure où la démarche pédagogique aura permis à

l'apprenant de recevoir un prix dans l'espace socioscolaire pour la compétence langagière qu'il aura acquise.

Nous nous proposons en dernière analyse de faire le point sur le statut formel des langues d'origine, de nous attacher ensuite à la façon dont ce statut est intériorisé, pour déboucher enfin sur le rôle de l'éducation par rapport à l'apprentissage de ces langues d'origine.

III.1 La langue d'origine comme objet d'enseignement/apprentissage : enjeux de la problématique dans le système scolaire québécois

Les enjeux de la problématique de l'enseignement des langues d'origine dans le système scolaire québécois, dans un contexte où le français est considéré comme «lingua franca» dans la dynamique de la doctrine de la convergence culturelle (cf. MCCI, Autant de façons d'être Québécois, 1981, pp. 11 et 12) ont fait l'objet de peu d'analyses.

Or, ériger les langues minoritaires d'origine en objet d'enseignement suppose que soient préalablement effectués certains choix idéologiques quant aux finalités assignées à cet enseignement. Dans le cadre de sa politique globale et éducative, le Québec a choisi de faire des programmes d'enseignement des langues d'origine, non pas un privilège accordé aux communautés culturelles, mais un droit (cf. MEQ L'école québécoise, 1979, p. 19). Chacun sait qu'un énoncé légitimé dans l'univers du discours politique peut toujours contraster avec la réalité socio-politique et la pratique des acteurs sociaux. Dans le cadre de la société québécoise, où la langue doit jouer le rôle de drapeau pour la sauvegarde de l'identité culturelle française, le programme d'enseignement des langues minoritaires d'origine signifierait beaucoup plus une tolérance souhaitable de la diversité plutôt qu'un droit.

Les enjeux de cette problématique se posent tout aussi bien en termes sociolinguistiques. En effet, dans l'organisation de l'interaction linguistique dans le cadre de la structure sociale, les langues minoritaires d'origine trouvent leurs fonctions communicatives réduites. La situation de

glottophagie est particulièrement complexe dans l'environnement sociolinguistique québécois. D'ailleurs ce qui fait problème, ce ne sont pas les langues minoritaires d'origine, mais plutôt l'anglais qui, dans cette manifestation linguistique de rapport de force tend à supplanter (voire éliminer) le français.

Les langues minoritaires d'origine sont-elles maintenues comme moyen de garder abstraitement les racines? Lors même qu'elles sont conservées pendant plusieurs générations, quelle variété choisir comme objet d'enseignement/apprentissage? Les perplexités touchent ici aussi bien le linguiste, le sociolinguiste que le didacticien. Car, «*si on note que plusieurs langues d'origine continuent d'être parlées à l'église, dans les cercles sociaux, au marché ou dans les magasins, on note tout aussi bien qu'elles n'ont pas nécessairement la pureté qui est la leur dans le pays d'où elles viennent puisqu'elles ont parfois été transplantées au Québec par des personnes d'origine humble, peu portées au purisme. De plus, elles souffrent aussi, très souvent, de certaines contaminations avec le français ou l'anglais*» (cf. MCCI, Autant de façons d'être Québécois, 1981, pp. 18 et 19). L'institution scolaire qui doit légitimer la variété standard des langues d'origine comme langue d'enseignement/apprentissage, prend-elle en compte ce décalage qui peut être générateur de blocages et de rejets? La langue d'origine enseignée correspond-elle effectivement à la langue parlée en milieu familial?

En ce qui concerne la dimension cognitive de l'apprentissage des langues d'origine et son impact sur l'intégration scolaire des enfants des communautés culturelles à l'école québécoise, cette problématique a été soulevée dans le cadre d'une recherche effectuée à la C.E.C.M. (cf. Globensky, G. et Azzam, S., Description du rendement scolaire des élèves inscrits au PELO, 1987). En effet, la mesure du rendement scolaire de 405 élèves inscrits au PELO révèle que ceux-ci ont une bonne performance tant en français qu'en mathématique et permet de conclure que le PELO a eu un impact positif sur leur rendement scolaire. Cette analyse qui se veut descriptive selon les auteurs (op. cit. p. 5) ne nous fournit aucune donnée sur la «biographie langagière» des enfants. On ignore par exemple si ces enfants

ont déjà eu leur langue d'origine comme langue d'enseignement dans leur pays d'origine.

L'enseignement/apprentissage des langues d'origine dans le système scolaire québécois se débat entre des contradictions évidentes. Les instances politiques et scolaires qui, à n'en pas douter, savent que la recherche actuelle est catégorique sur les effets bénéfiques de la prise en compte des langues d'origine pour l'apprentissage de l'autre langue, et pour une intégration scolaire et psychosociale sans trop de douleur, doivent soutenir l'entreprise pédagogique déjà entamée.

En conclusion, qu'il me soit permis d'interpeller à la fin de cet atelier toutes les instances qui ont quelque chose à voir de près ou de loin avec la question relative à la langue. Il y a cent façons d'être un francophone et la complexité, la mobilité des situations doivent interdire ici toute visée généralisatrice, toute pseudo-unification. Les membres des communautés culturelles sont des francophones en devenir. Il faut les accueillir avec leurs langues et les variantes qu'ils apportent à la francophonie québécoise. Si l'École québécoise se donne pour mission d'éduquer l'autre dans la convergence, comment à partir de nos diversités reconnues, réaliser un projet de société dans l'unité? *«Tout ce qui monte converge,* disait Theilard de Chardin. *Certes, une langue commune est à promouvoir, mais faisons en sorte que tout le monde monte en même temps et, de préférence, vers le point focal d'harmonie et de solidarité.»*

COMPTE RENDU DE L'ATELIER SUR LA LANGUE

Marie-Christine PARET
Université de Montréal

I. Résumé des discussions

L'objectif de l'école, en ce qui concerne la langue, est double; d'une part, armer les jeunes d'un outil qui soit fonctionnel dans la société d'accueil, d'autre part, les doter d'un instrument de réflexion et de développement intellectuel; et ce sont deux aspects différents. Le rôle de la langue est essentiel dans ce dernier domaine et il est nécessaire que l'école dans son entier - et non seulement dans ses cours de français - prenne cette responsabilité en main. Il faut être conscient que cette fonction de la langue est de nature différente de celle de la communication orale usuelle, même si elle prend appui sur elle; elle est très exigeante et pose des problèmes à l'enseignant quand elle n'a pas pu être transmise, en partie, par la famille. D'ailleurs, ceci est vrai tant pour les immigrants que pour les Québécois d'origine. Cependant, dans les différentes matières académiques, on s'attend à ce que l'élève possède cette maîtrise de la langue qui est indispensable pour lui permettre d'étudier (langue scolaire).

Or, qu'offrent les classes d'accueil? Elles fonctionnent surtout selon un modèle traditionnel d'apprentissage des langues secondes, (et la Loi 101 n'a rien changé à cela), c'est-à-dire centré surtout sur l'oral et sur le développement des compétences qui ne sont pas de haut niveau. Souvent, les jeunes immigrants n'ont aucune habitude métalinguistique qui leur viendrait de leurs études antérieures et qui puisse servir de pré-requis à un apprentissage plus avancé. Le défi est justement le passage de l'apprentissage du français, langue seconde, au français langue d'enseignement : à un certain niveau, l'élève immigrant va devoir passer les mêmes examens que les francophones et devoir maîtriser un français adéquat. Il existe donc un fossé entre la classe d'accueil et la classe régulière. La classe d'accueil n'a pas le temps de préparer les élèves au niveau d'exigence nécessaire pour des études secondaires. Comme le

Conseil supérieur de l'éducation le préconise, il faut favoriser le développement d'instrumentation, définir une didactique pour la classe d'accueil ou de post-accueil et pour le soutien linguistique, délimiter des étapes entre l'accueil et la période qui suit. Certains enseignants sont peut-être trop orientés vers la forme, comme préalable à une utilisation authentique de la langue, alors que l'apprentissage devrait se faire à partir d'activités plutôt qu'uniquement par une réflexion sur la langue.

L'enseignement de la langue d'origine (programmes PELO) chez les jeunes immigrants peu ou pas scolarisés dans leur langue doit permettre une initiation plus facile à l'écrit donc au livre, et ainsi faciliter le transfert dans la langue d'accueil. D'autre part, discuter des contenus académiques dans sa langue d'origine permet parfois d'atteindre une compréhension et une performance supérieures. Comme enseignant, il faudrait alors distinguer deux objectifs : apprentissage de la langue d'accueil et utilisation de la langue d'origine pour réfléchir, progresser dans son développement, les deux devant être poursuivis parallèlement.

En fait, c'est toute la problématique de l'enseignement de leur langue en situation minoritaire qu'il faudrait approfondir. On souligne aussi l'importance de se préoccuper très tôt du développement d'une conscience langagière (Language Awareness) chez les jeunes enfants, non seulement au niveau des phrases, mais aussi au niveau rhétorique (la structure globale des textes). Les démarches textuelles ne sont pas les mêmes dans les différentes cultures; par exemple, certaines cultures favorisent le discours implicite contrairement à nos habitudes de discours explicite. Le rôle de la lecture est également fondamental dans l'appropriation des schémas culturels, des schèmes mentaux qui s'installent par le contact avec des modèles.

Notons qu'au ministère de l'Éducation du Québec, on prépare actuellement un programme destiné aux jeunes immigrants non-scolarisés ou sous-scolarisés, orienté vers l'écrit (lecture et écriture - la littéracie -, et leur importance dans la société qui les accueille).

À un autre niveau, on se rend compte que la présence d'élèves allophones dans les classes souligne la nécessité pour l'enseignant d'être plus spécifique quant à la précision dans les objectifs et quant aux consignes qui permettent de les atteindre.

De plus, peut-être y aurait-il à repenser certaines valeurs ou objectifs de société, à se demander par exemple si le modèle de français écrit que l'on se donne est vraiment réaliste ou si on n'aurait pas tendance à considérer trop vite les jeunes comme des adultes alors qu'il faudrait les aider à utiliser la langue dans des situations qu'ils vivent (sports, bibliothèques, groupes de théâtre, etc.).

Comme la langue s'apprend autant en situation naturelle que par enseignement plus formel, ce dernier n'étant pas déterminant, peut-être faut-il définir des objectifs plus modestes dans l'enseignement d'une langue. Par leurs propres ressources, les étudiants feront des progrès. Il y a un moment où c'est l'individu hors de la salle de classe qui prend la relève.

Par ailleurs, l'histoire montre que les interlangues (langues de transition entre la langue d'origine et la langue cible) peuvent résister longtemps et risquer de mettre en cause la qualité de la langue.

A côté de la question scolaire de l'apprentissage du français se pose la question de son importance sociale. C'est une condition préalable primordiale que, pour des raisons économiques, culturelles ou politiques, le français soit un pôle d'attraction, qu'il ait une importance réelle face à l'anglais, notamment comme langue d'usage dans le travail. Le jeune immigrant qui a fait des études en français devrait avoir accès à des emplois par la suite. Mais la qualité insuffisante de la langue due à l'interlangue est souvent un obstacle. De plus, dans quelle mesure les enseignants sont-ils préparés à mettre de l'avant le bénéfice social d'une bonne maîtrise du français?

L'immigrant a choisi de changer de culture et de langue; or, s'intégrer à la société québécoise, c'est parler le français d'abord, mais aussi l'anglais, et l'école doit contribuer à ce que ce changement se fasse

harmonieusement, et se méfier d'activités qui plaisent à l'enfant mais qui ne font pas de l'immigrant un Québécois à part entière.

Quant à la gestion du multilinguisme à l'école, ce n'est pas un domaine où la coercition est de mise. Il conviendrait de faire une analyse de la présence des langues dans l'école, des attitudes vis-à-vis des langues, afin de présenter des projets qui ne soient pas d'abord le résultat d'une législation, mais qui soient construits par la base, admis par tous de façon à engendrer des engagements. Mais on devra considérer aussi que les solutions ne seront pas les mêmes selon le niveau d'âge où on intervient.

Il faudrait également mettre en relief les aspects positifs (carrefour francophonie - Amérique du Nord, par exemple) et laisser de côté une rhétorique négative, voir enfin le pluralisme plutôt comme une ressource à gérer que comme un problème.

II. Pistes de recherche

Les pistes de recherche qui se dégagent des discussions concernent :

- le type d'enseignement de la langue offert par les classes d'accueil; il faut développer les étapes intermédiaires à mettre en place entre la langue des échanges interpersonnels et la langue scolaire abstraite qui est celle des apprentissages scolaires (diversité d'approches, de démarches et de contenus; pour que le français ne s'enseigne plus comme une langue vraiment étrangère, sans contacts avec la société toute proche, multiplier les sorties et les stages dans divers milieux);

- la description du cheminement des élèves allophones dans la société, l'identification des facteurs qui favorisent chez eux le maintien de la langue française pendant leurs études et après, et inversement, les mécanismes de discrimination à l'oeuvre (études de cas plutôt qu'études extensives);

- la langue parlée par les enfants des communautés culturelles : une enquête qui ne l'évalue pas seulement à partir d'une norme préétablie mais aussi en tenant compte de son efficacité;

- la connaissance des liens langue-culture, dans le cas de la culture québécoise, et de la façon dont la langue intervient dans la construction d'identité;

- comment se font les changements culturels liés à l'immigration : les enfants appartiennent-ils à la même communauté linguistique que les parents? Quelles conséquences y a-t-il à séparer langue de la maison et langue de l'école?

- l'impact de l'apprentissage des langues d'origine dans les performances scolaires d'ensemble des jeunes des communautés culturelles.

Marie-Christine Paret
Secrétaire d'atelier

ATELIER SUR LE TRAVAIL

Les conditions d'accessibilité à la formation et à l'emploi permettent-elles aux membres des communautés culturelles de s'intégrer aisément à la vie économique québécoise? Comment valoriser la formation et l'expérience acquises avant l'arrivée au Québec? Comment la formation par le milieu de travail pourrait-elle contribuer à leur intégration et à leur mobilité sociale? Quelles difficultés rencontrent-ils pour y parvenir? Que proposent les communautés culturelles pour résoudre ces difficultés?

Personne-ressource: Maryse Alcindor, avocate, Commission des droits de la personne du Québec

Animateur: Gisèle Painchaud, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Secrétaire: Nicole Van Grunderbeeck, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

L'IMMIGRANT ET LE MILIEU DU TRAVAIL

Maryse ALCINDOR
Commission des droits de la personne

Madame Alcindor n'ayant pu nous faire parvenir le texte de sa communication, nous vous en présentons ici le résumé que madame Nicole Van Grunderbeeck, secrétaire de l'atelier, a bien voulu rédiger.

Résumé de la communication

Madame Alcindor débute en faisant état de la situation actuelle. Une des premières difficultés qu'elle signale a trait à la connaissance imparfaite qu'on a des communautés. Cela vient peut-être du fait que la situation est présentée de façon trop globale. En effet, à partir des sources de recensement, il est difficile de définir une problématique de la situation, les données étant trop globales et manquant de flexibilité. Les données de recensement ne sont pas immédiatement opérationnelles. Elles sont fournies sans présenter suffisamment de distinction entre différentes catégories. Ainsi, le taux de chômage indique un écart entre les immigrés et la population de souche, sans toutefois distinguer entre les immigrés de longue date et ceux arrivés récemment.

Ensuite, on ne distingue pas les groupes selon leur provenance. Si les immigrés provenant d'Europe et d'Amérique du nord sont en général des immigrés de vieille date, les immigrés d'origine antillaise, latino-américaine ou asiatique sont arrivés plus récemment et la condition de ces derniers est plus critique. L'impression de la conférencière est qu'il y a une détérioration depuis 1981. A quoi est due cette dernière? Au faible taux de scolarité de ces immigrés? Au ralentissement économique? Alors que l'intégration au milieu du travail est la condition première de l'intégration socio-économique, ces immigrés ont des emplois précaires.

En arrivant au pays, les immigrés subissent en général une déqualification. L'immigrant trouve un emploi inférieur à son niveau. Cela prend une dizaine d'années pour qu'un immigré retrouve un emploi en fonction de sa formation. Et encore, certains seulement y arrivent.

Les problèmes les plus fréquents que rencontre la main d'oeuvre immigrée sont :

1) La surreprésention de celle-ci dans certaines catégories de services comme, par exemple, l'hébergement, la restauration, l'entretien. Il y a habituellement un réseau ethnique sous-jacent.

2) La concentration de cette main d'oeuvre dans certains secteurs manufacturiers. (Il y a quatre foir plus d'immigrants que de québécois de souche dans le secteur du textile et de la confection). On y trouve beaucoup de femmes issues des minorités ethniques.

3) Le phénomène de la sous-utilisation (décalage entre le poste occupé et la qualification du travailleur). Le manque de reconnaissance uniforme de l'équivalence des diplômes et de l'expérience acquise et la difficulté de tenir compte de l'emploi occupé dans le pays d'origine. Notons que la grande diversité des origines rend difficile une reconnaissance des diplômes et de l'expérience. La personne qui doit faire accepter sa qualification manque de références québécoises c'est-à-dire qu'elle ignore les exigences du Québec et vice-versa, le Québec ignore la valeur de certains diplômes étrangers.

4) L'absence de personnes issues des communautés dans les administrations publiques et parapubliques.

5) La situation des femmes immigrées qui est plus problématique que celle de leurs collègues masculins et que celle des femmes québécoises. Le taux de chômage qu'elles connaissent est très élevé (le double de celui des hommes immigrés). Les femmes issues des communautés sont tout en bas de l'échelle, elles sont

moins scolarisées et ont des revenus inférieurs à ceux de leurs homologues masculins.

6) L'insuffisance de la connaissance de la langue française, le problème de l'alphabétisation, ainsi que la difficulté d'avoir des structures de francisation efficaces et rapides.

7) Le problème plus large de la discrimination. Elle touche davantage les gens ayant des traits phylotypiques accentués : la langue pour les minorités non visibles et la race pour les minorités visibles.

Notons que la discrimination n'est pas toujours directe, elle peut être indirecte par exemple en spécifiant que pour tel emploi, il faut telle taille et tel poids.

Quelques études qui seraient intéressantes à faire sont :

- Mener une étude plus approfondie des caractéristiques socio-professionnelles de telle ou telle communauté pour améliorer l'intégration de ses membres dans le milieu du travail.

Par exemple, les caractéristiques socio-professionnelles des gens de couleur sont-elles différentes, selon qu'ils sont originaires de Haïti ou de l'Afrique?

- Mener une étude sur les structures d'emploi des gens de la deuxième génération. Elles tendent à se rapprocher des structures d'emploi de la population d'accueil mais l'écart demeure malgré tout.

COMPTE RENDU DE L'ATELIER SUR LE TRAVAIL

Nicole Van Grunderbeeck
Université de Montréal

1. Résumé des discussions

1.1 La nécessité de distinguer entre différentes catégories d'immigrants

Les communautés culturelles ne constituent pas un bloc uniforme. Il y a des communautés plus favorisées, d'autres plus défavorisées; ce sont ces dernières sur lesquelles il faudrait se pencher.

Les immigrants récents posent plus de problèmes que les immigrants plus anciens.

Parmi les immigrants, il y a ceux qui ont des formations très précises recherchées par le Canada, et ceux qui viennent pour d'autres motifs, entre autres, les réfugiés.

1.2 Les demandes de renseignement sur l'origine ethnique

Par exemple, à l'université de Montréal, on ne peut demander l'origine ethnique des étudiants. Si on ne peut connaître l'origine ethnique de ces derniers, comment trouver des moyens pour les aider?

Pour un programme d'accès à l'égalité, il convient de demander l'origine. En ce qui concerne les femmes au travail, les statistiques indiquent que la situation des femmes immigrées est identique à celle des femmes natives du pays, exception faite de cas très particuliers comme les immigrantes d'arrivée récente.

1.3 La déqualification et l'accès à l'emploi des immigrants

Les gens qui arrivent au pays veulent travailler. Ils acceptent momentanément des emplois inférieurs mais très vite, ils reprennent leur place. Ces personnes ont besoin d'une période d'ajustement et de transition. C'est une question de temps.

Ce point de vue optimiste, émis par une personne participant à l'atelier, n'est pas partagé par tous. La thèse de la transition inévitable est raisonnable. Mais on assiste régulièrement au problème de la discrimination dans l'emploi. C'est sûr qu'il y a des réussites pour certaines personnes, mais les problèmes pour les plus pauvres et les moins instruits persistent.

1.4 L'évaluation des acquis des immigrants

Il y a un manque flagrant d'outils adaptés pour évaluer les acquis. Certaines personnes arrivent même sans leurs documents.

Il y aurait des communautés qui subissent la déqualification plus que d'autres. Mais il faudrait mener une étude pour vérifier cela.

L'équivalence des diplômes n'est pas facile à établir. On devrait distinguer formation fondamentale de formation professionnelle. Des personnes qui poursuivent des études n'ont pas toujours envie de refaire des cours déjà suivis dans leur pays.

Remarque : Le Québec est le pays où on fait le plus pour les équivalences. Le service des équivalences donne un avis de niveau scolaire mais ne dit rien sur la valeur des personnes.

1.5 La sectorisation ou surreprésentation de certains groupes ethniques dans certains métiers

Un exemple est celui des femmes haïtiennes qui s'inscrivent en grand nombre au programme de techniques infirmières. Elles choisissent cette option car il y a beaucoup de haïtiennes dans cet emploi. Or, il y a des

étudiantes qui ne sont pas faites pour ce métier. Le choix de carrière est ainsi guidé par le réseau des connaissances.

Les spécialisations se font parce qu'il y a une tradition qui peut aller jusqu'au ghetto.

Cette sectorisation est nocive pour le marché de l'emploi. On trouve du réconfort dans le réseau choisi, et on souffre d'insécurité ou de timidité pour en sortir : on ne voit pas de personne de sa communauté dans tel métier ou tel emploi.

Les ghettos d'emploi ne sont pas l'apanage des communautés culturelles. Le problème est les "mauvais ghettos" : les métiers que les autres ne veulent pas car ils sont sous-payés, les retards dans les paiements, etc...

Il faudrait une action dans le sens d'une plus grande information sur les secteurs possibles d'emploi. Il est certain que les ghettos d'emploi fournissent très souvent le premier emploi au nouvel arrivant. Cependant, pour briser les ghettos d'emploi, il faut amener les gens à vouloir en sortir, il faut établir un pont avec la société québécoise.

Connait-on les facteurs de ghettoisation? Quels sont les groupes qui sont prêts à se disperser? et ceux qui préfèrent la concentration?

Note : il serait intéressant d'examiner la voie suivie par les groupes qui s'en sont sortis.

1.6 Rôle que peut jouer l'éducation

L'éducation est indispensable, entre autres parce que la personne immigrante est motivée à obtenir un diplôme pour occuper un emploi, elle veut améliorer son sort. Il y a un réel désir de continuer des études chez les immigrants.

La pression est parfois plus forte sur les enfants d'immigrants que sur l'immigrant lui-même qui est trop occupé à survivre. Malgré tout, il y a beaucoup à faire pour retenir les jeunes à l'école. L'éducation influence l'image de soi. S'il y a réussite, elle est positive et incite à poursuivre les études.

Il ne faudrait pas oublier la sensibilisation des québécois de souche à cette nouvelle réalité. Le problème de l'intégration des communautés est aussi celui des québécois de souche.

Y a-t-il un effort pour ouvrir, pour socialiser les québécois aux nouveaux arrivés? Quelles sont les réactions de la société d'accueil?

Donc, il ne faut pas seulement mettre le focus sur les immigrants, mais aussi étudier les réactions des québécois à leur égard.

2. Principales pistes de réflexion

1- L'étude des groupes les plus vulnérables, les plus défavorisés sur le plan de l'emploi en rapport avec la qualification/déqualification et les caractéristiques ou les traits qui ne s'atténuent pas avec la connaissance de la langue ou avec la scolarisation. Quels sont les groupes qui ne passent pas l'étape de la transition? Quels moyens faut-il développer pour les sortir de là?

2- Le problème de la reconnaissance et de la sanction des acquis, y compris le développement d'instruments appropriés pour évaluer ces acquis.

3- Les ghettos d'emplois précaires : quelles sont les caractéristiques de ceux qui s'en sortent et de ceux qui y restent? Comment en assurer la sortie?

4- La sectorisation de l'emploi et les conséquences des choix individuels; ainsi que la réponse des institutions de formation à ces choix.

5- L'identification des groupes ethniques qui ont les besoins les plus pressants en matière d'information et de counseling pour connaître l'éventail des emplois.

6- L'étude des réactions de la société d'accueil au pluralisme ethnique et, celle des interventions qui peuvent amener des changements d'attitudes et de comportements.

7- L'étude de groupes particuliers :
- L'insertion professionnelle des jeunes immigrants: décrochage, langue, qualification, barrières structurelles.
- L'insertion professionelle des femmes immigrantes aux prises avec une double discrimination.

8- L'impact de la présence ethnique en milieu de travail et les changements dans la culture organisationnelle; le compagnonnage pour aider à l'insertion.

9- L'image que les jeunes se font quant à leur avenir professionnel et le rapport avec la réalité.

10- Le milieu de travail comme lieu de formation et d'insertion sociale. Peut-on penser à des stages en milieu de travail pour les immigrants?

Note : A la fin de l'atelier, un constat a été fait : nous n'avons pas abordé le thème de la langue au travail. Quelle image les immigrants se font-ils de la langue à apprendre pour travailler? pour vivre au Québec? Est-ce que la position des gens à l'égard de la langue change avec le temps? Cette question est-elle particulière à Montréal?

Nicole Van Grunderbeeck
Secrétaire d'atelier

CONCLUSION

CONCLUSION

Donner une conclusion sur les nombreux échanges qui ont eu lieu dans ce colloque est une gageure de par la quantité et la variété des propositions issues de la pratique des professionnels et des chercheurs pour orienter de nouveaux travaux de recherche. Nous allons donc tenter tout d'abord de cerner les principales idées débattues dans les ateliers et nous aborderons ensuite les principales questions retenues par les participants.

Le titre même du colloque : «Les diversités culturelles au Québec et la recherche en éducation» pourrait nous inciter à centrer notre analyse sur l'école. Mais l'intégration au système scolaire québécois ne nécessite-t-elle pas tout naturellement de prendre en compte les différents aspects de la vie des communautés culturelles vivant au Québec (famille, langue, travail, organismes communautaires). Quatre points semblent ressortir nettement des divers ateliers.

L'école doit donner aux élèves allophones la maîtrise de la langue française comme outil fonctionnel pour pouvoir «entrer» dans la société d'accueil, mais également pour doter l'élève d'un instrument de réflexion qui favorisera son développement intellectuel. Comment ne pas envisager les problèmes posés par la pratique d'une langue à l'école et d'une autre à la maison? D'autre part, cette acquisition de la langue n'est-elle pas rendue plus complexe du fait même que la langue française n'est pas assez valorisée et qu'elle peut rendre une intégration professionnelle ultérieure plus difficile, l'anglais étant toujours très présent dans le milieu du travail.

Si l'intégration de jeunes immigrés semble pouvoir s'effectuer, dans la mesure où ceux-ci fréquentent l'école primaire, il en est tout autrement pour les adolescents qui arrivent directement au secondaire. À l'opposé, on peut prétendre que des écoles ethniques, qui entretiennent une collaboration avec des représentants de la culture québécoise et qui parallèlement développent le sentiment d'appartenance, facilitent l'intégration des élèves à l'école québécoise.

Mais ne demande-t-on pas trop à l'école? Si, dans l'ensemble, 35 % des effectifs des classes à Montréal englobent des enfants appartenant à diverses communautés culturelles, il n'en est reste pas moins que, dans certaines écoles, peuvent se côtoyer des enfants originaires de 80 ethnies différentes et parlant environ 30 langues différentes. Par ailleurs, la cohabitation des enfants québécois francophones et de ces derniers peut être rendue difficile, à la fois par le manque de formation du personnel (enseignant, secrétaire, concierge...) et par la crainte des uns et des autres d'être absorbés les uns par les autres. L'école ne deviendrait-elle pas un lieu où se cristaliseraient tous les problèmes liés à la recherche d'une identité québécoise? Dans plusieurs ateliers, des participants ont en effet souligné la ressemblance des rapports entre minorités ethniques et Québécois francophones et ceux qui existent entre Québécois francophones et Canadiens anglophones.

Enfin, les différentes communautés culturelles qui vivent au Québec possèdent des modèles notamment parentaux très différents. Ainsi pour certains (familles asiatiques), l'échec scolaire revêt une importance très grande. Ne peut-il y avoir adaptation des projets familiaux à ceux du pays d'accueil? On peut également observer cet aspect à travers le taux de participation à des activités extra-scolaires. En effet, dans des écoles à forte dominance allophone, des activités telle que «la cabane à sucre» ne peuvent être organisées non pas simplement par manque de ressources financières, mais prioritairement pour des considérations d'ordre culturel.

Ces différents constats ont amené les participants à soulever des questions, des préoccupations qu'ils rencontrent quotidiennement dans leur travail. Celles-ci devraient (c'est l'un des rôles avoué du colloque) déboucher sur des problématiques de recherche. Nous en retiendrons quelques-unes.

Si comme nous l'avons déjà souligné, l'école ne peut résoudre tous les problèmes, certains aménagements peuvent cependant s'effectuer. Comment l'école peut-elle prendre en compte les désirs et besoins d'apprentissage du français chez des parents allophones? Comment les universités peuvent-elles prendre en compte, dans le cadre de la formation initiale et du recyclage des maîtres, la nécessité d'adapter la formation d'u..e

part et, d'autre part, de former des spécialistes pour intervenir dans des milieux pluriethniques? Au niveau des aspects purement linguistiques, peut-on clarifier le rôle joué par la pratique d'une langue dans la contribution de l'identité? Ne peut-on envisager de développer des étapes intermédiaires entre l'acquisition de la langue des échanges interpersonnels et de la langue scolaire abstraite? Enfin, peut-on mettre en évidence la nature des contacts établis entre les nouveaux arrivants et la majorité francophone?

Les solutions proposées après l'étude de ces diverses pistes de réflexion non exhaustives pourraient permettre de dédramatiser la situation en réorientant les perspectives vers un contrat social acceptable pour tous. Enfin ne faut-il pas envisager le pluriculturalisme de manière positive c'est-à-dire comme un pluralisme de ressources et non seulement comme un problème à gérer?

Les éditeurs

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes: Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). **Nouveau-Départ: un bilan.** Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). **Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété.** Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). **Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation.** Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). **Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec.** Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). **Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école.** Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). **S'approprier la réalité de l'école: IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école).** Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). **Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle.** Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

6,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. **Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche: Problématique et description des variables**. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration: BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

8,00$

PARET, Marie-Christine (1991). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.
Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.
14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.
Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.
Épuisé

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.
15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.
12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.
Épuisé

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIERE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIERE.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public: de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain: L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise: quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

11,00$

REPERES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation: courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation: des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 5,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du IIe Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

27,00$

TARRAB, Elca; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation. Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Épuisé

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

> Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

Épuisé

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

COLLECTION ACTES DE COLLOQUE

AC-005